

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COMPRÉHENSION ORALE DES REGISTRES STANDARD ET FAMILIER
CHEZ DES APPRENANTS ADULTES EN FRANCISATION
DE LA RÉGION DE MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

GENEVIÈVE PICARD

JUILLET 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Pour Donald, Gertrude et Jean-François

REMERCIEMENTS

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à madame France Boutin, professeure et directrice des programmes des cycles supérieurs en didactique des langues de l'UQAM, qui a dirigé cette recherche avec rigueur, professionnalisme et disponibilité : un merci tout spécial pour son soutien et sa générosité. Je voudrais remercier mes deux lectrices, madame Danielle Guénette, professeure au département de didactique des langues de l'UQAM, et madame Monique Lebrun-Brossard, professeure honoraire associée à l'UQAM qui ont généreusement accepté de lire ce mémoire et de le commenter. Je voudrais aussi souligner l'aide précieuse que m'ont apportée messieurs Bertrand Fournier, statisticien au service de consultation et d'analyse de données de l'UQAM, et Simon-Pierre Gérard, technicien responsable au service de production audiovisuelle et multimédia de l'UQAM.

Parallèlement, je tiens à remercier chaleureusement mesdames Violaine Fortin et Marie-France Raymond-Dufour pour leur temps et leurs commentaires constructifs lors de la conception des tests de compréhension orale. Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à messieurs Claude Timmons, chargé de cours à l'UQAM et Michel Usereau, conseiller pédagogique au MICC, qui ont bien voulu me faire part de leurs pertinents commentaires quant aux variantes linguistiques. Également, il me serait impossible de passer sous silence tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette recherche avec enthousiasme.

Sur une note plus personnelle, je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude envers mon complice, Jean-François, qui a si bien su me soutenir, dédramatiser, se montrer discret ou prévenant selon l'humeur du jour. À mes parents, qui ont toujours cru en moi et qui m'ont transmis le désir de me dépasser et de sortir des sentiers battus. Enfin, à tous les membres de ma famille et à mes amis, qui m'ont encouragée à atteindre mon objectif.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Recommandations sociolinguistiques.....	3
1.2 La compétence de compréhension orale.....	6
1.3 Objectifs de recherche	7
1.4 Pertinence de la recherche	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	10
2.1 La sociolinguistique.....	10
2.1.1 La variation sociolinguistique.....	10
2.1.2 La notion de registre de langues	15
2.1.3 Le français en usage au Québec	19
2.2 La didactique des langues.....	22
2.2.1 La compréhension orale.....	22
2.2.2 La compétence de communication et la compétence sociolinguistique...	23
2.2.3 L'enseignement du français langue étrangère, seconde ou maternelle	24
2.2.4 Le français langue seconde, la francisation	28
2.3 Les études expérimentales	29
2.3.1 La compréhension orale des registres de langues	29
2.3.2 La pratique enseignante	30

2.3.3 La présence de langue authentique dans les manuels de langue.....	32
2.4 Les hypothèses et questions de recherche.....	33
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	36
3.1 La démarche méthodologique.....	36
3.2 La population	39
3.3 Les instruments de collecte de données	42
3.3.1 Le questionnaire sociodémographique.....	42
3.3.2 Le test de compréhension orale.....	44
3.3.3 Le troisième instrument de collecte de données : l'entrevue	61
3.4 L'analyse des données	67
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	69
4.1 Le test de compréhension orale	69
4.1.1 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau quatre	69
4.1.2 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau 5	71
4.1.3 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau six	71
4.1.4 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau 7	72
4.2 La compréhension orale au niveau individuel	73
4.3 La compréhension orale du RS des niveaux supérieurs et inférieurs	76
4.4 La compréhension orale du RF des niveaux supérieurs et inférieurs	78
4.5 Les variables sociodémographiques	79
4.5.1 Le sexe des participants	79
4.5.2 L'âge des participants	80
4.5.3 La langue maternelle	81
4.5.4 La scolarité	82
4.5.5 Le travail en français au Québec	83
4.5.6 La durée de séjour au Québec	84

4.5.7 Les variables linguistiques : habitudes langagières	84
4.6 Les entrevues semi-dirigées.....	85
4.6.1 Les éléments ayant entravé la compréhension du registre standard	87
4.6.2 Les éléments ayant entravé la compréhension du registre familial	93
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	108
5.1 Introduction.....	108
5.2 La compétence de compréhension orale	109
5.2.1 La compréhension de la langue standard et de la langue familière	109
5.2.2 La compréhension du registre standard en fonction du niveau.....	113
5.2.3 La compréhension du registre familial en fonction du niveau.....	114
5.2.4 Les éléments ayant entravé la compréhension du registre standard	115
5.2.5 Les éléments ayant entravé la compréhension du registre familial	116
5.3 Les implications	117
5.4 Les limites de la recherche.....	118
5.5 Les perspectives de recherche.....	119
CONCLUSION.....	121
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	124
APPENDICE B	
VERSIONS FINALES DES DIALOGUES ET QUESTIONNAIRE	126
APPENDICE C	
CONSIGNES ET FEUILLE-RÉPONSE DE L'ÉTUDIANT.....	136
APPENDICE D	
SCHÉMA D'ENTREVUE.....	143

APPENDICE E

PRÉSENTATION ET DÉCLARATION DE CONSENTEMENT	145
---	-----

APPENDICE F

LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT ...	147
---	-----

APPENDICE G

VERSIONS INITIALES DES DIALOGUES ET QUESTIONNAIRES	148
--	-----

APPENDICE H

RÉSULTATS BRUTS	156
-----------------------	-----

RÉFÉRENCES	159
------------------	-----

LISTE DES FIGURES

FIGURE

4.3 MOYENNES, LANGUES STANDARD ET FAMILIÈRE, TOUS LES NIVEAUX	77
---	----

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAUX

2.1.2 REGISTRES DE LANGUE.....	16
3.3.2.1 MODIFICATIONS LINGUISTIQUES APPORTÉES AUX DIALOGUES	48
3.3.2.2 SÉQUENCE D'ÉCOUTE POUR UN DIALOGUE	53
3.3.2.3 ÉVALUATION DU NIVEAU DES DIALOGUES PAR LES ENSEIGNANTES	54
3.3.2.4 SUGGESTIONS APPORTÉES AU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE.....	55
3.3.2.5 ÉTUDE-PILOTE : VALIDATION DU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE	58
3.3.2.6 RÉPARTITION DES DIALOGUES SELON LA VERSION	59
3.3.3 RÉSUMÉ DES VALIDATIONS FAITES AVANT L'EXPÉRIMENTATION	66
4.1 RÉSULTATS AU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE, PAR NIVEAU	70
4.2 RÉSULTATS INDIVIDUELS ÉTUDIANTS DES NIVEAUX 4, 5, 6 ET 7	74
4.5.1 RÉSULTATS EN FONCTION DU SEXE.....	79
4.5.2 RÉSULTATS EN FONCTION DE L'ÂGE	80

4.5.3 RÉSULTATS EN FONCTION DE LA LANGUE MATERNELLE	81
4.5.4 RÉSULTATS EN FONCTION DU NIVEAU DE SCOLARITÉ	83
4.5.5 RÉSULTATS EN FONCTION DU TRAVAIL EN FRANÇAIS	83
4.6 ÉTUDIANTS RENCONTRÉS EN ENTREVUE.....	86
4.6.1 ÉLÉMENTS AYANT ENTRAVÉ LA COMPRÉHENSION ORALE DU RS	93
4.6.2 ÉLÉMENTS AYANT ENTRAVÉ LA COMPRÉHENSION ORALE DU RF	107

LISTE DES ABRÉVIATIONS SIGLES ET ACRONYMES

FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FLM	Français langue maternelle
RS	Registre standard
RF	Registre familial

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons vérifié si des apprenants adultes en francisation comprenaient mieux des dialogues en langue standard que des dialogues en langue familière. En outre, nous avons vérifié si les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprenaient mieux les dialogues en langue standard et en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs. Enfin, nous avons vérifié si des éléments de la langue standard et de la langue familière ont entravé la compréhension orale de ces mêmes apprenants et, le cas échéant, les avons identifiés.

Pour effectuer ces vérifications, nous avons créé un test de compréhension orale sous forme de documents sonores comprenant des dialogues en langue standard et en langue familière, accompagné d'un questionnaire à choix multiples. Nous avons fait passer ce test à 45 apprenants adultes en francisation des niveaux intermédiaires et avancés d'une école d'une commission scolaire de Montréal. Afin de vérifier et d'identifier si des éléments avaient entravé la compréhension orale, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de dix étudiants. Avant de procéder à l'expérimentation, une étude-pilote a été menée afin de valider nos instruments de collecte de données.

Cette expérimentation nous a permis d'apprendre que les étudiants des niveaux quatre, cinq et six comprenaient de façon significativement plus importante le registre standard que le registre familier. Toutefois, bien que les résultats des étudiants du niveau sept démontrent une meilleure compréhension du registre standard, cette différence ne s'est pas révélée significative. Par ailleurs, il semble que plus les étudiants avancent en formation, plus leur compréhension du registre familier s'améliore, contrairement à celle du registre standard. De plus, il semble que ce soient plutôt des variables d'ordre général qui aient entravé la compréhension du registre standard. Cependant, en plus des difficultés d'ordre général, la compréhension orale du registre familier a aussi été entravée par la compréhension et la reconnaissance du vocabulaire propre au registre familier de même que par les structures et les caractéristiques phonologiques propres à ce même registre.

Au terme de notre expérimentation, nous sommes en mesure de confirmer les propos d'étudiants affirmant éprouver plus de difficulté à comprendre les locuteurs natifs en situation informelle, de même que ceux des chercheurs à l'effet que plus d'attention doit être accordée aux registres de la langue pour enrichir la compétence de compréhension orale.

Mots-clés : compréhension orale, registre de langue, variation linguistique, francisation, français langue seconde

INTRODUCTION

L'immigration est une réalité importante au Canada, et tout particulièrement au Québec puisqu'elle permet de contrer un taux de natalité relativement faible dans la province. Ainsi, chaque année, le gouvernement du Québec a recours à l'immigration pour maintenir son poids démographique par rapport aux autres provinces canadiennes et par la même occasion, s'assure de la pérennité du français (gouvernement du Québec, 1991; 2004). Les immigrants, qui sont issus de nombreux pays, ne connaissent pas toujours le français lorsqu'ils arrivent au Québec : « Annuellement, le Québec accueille près de 40 000 immigrants venus de tous les coins du monde. Entre 1997 et 2001, 43% d'entre eux connaissaient le français au moment de leur arrivée. » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 30).

Ces immigrants sont majoritairement des adultes aptes au travail et désireux de se retrouver rapidement sur le marché de l'emploi. Or, comme 57% d'entre eux ne parlent pas le français à leur arrivée au Québec, l'apprentissage du français s'impose puisqu'une intégration réussie passe inévitablement par la maîtrise de la langue commune: « Pour les personnes immigrantes, la langue est également un instrument essentiel de communication avec les Québécois de toutes origines. Elle contribue, de ce fait, à rompre leur isolement et à accroître leur autonomie. » (Gouvernement du Québec, 2004, p.65).

Cette arrivée massive d'immigrants a fait en sorte que la demande pour les cours de français langue seconde a augmenté rapidement et considérablement en peu de temps. Ainsi, les contenus des cours de français langue seconde ont été adaptés afin de mieux répondre aux besoins pressants de communication de cette clientèle. Or, depuis un certain temps, des recherches en français langue seconde et en français langue étrangère (Corbeil 1986; Glisan & Drescher, 1993; Auger & Valdman, 1999; Duran & McCool, 2003; Guérin, 2008) démontrent un certain décalage entre le français enseigné en classe et celui parlé par les locuteurs de la langue cible en dehors de la classe. Plus précisément, les chercheurs ont constaté la difficulté des apprenants à comprendre les locuteurs natifs en dehors du contexte scolaire (dans la rue, dans les commerces, dans certains milieux de travail...). Corbeil, l'un des pionniers à soulever ce problème toujours d'actualité, l'a résumé avec justesse :

Pourtant, en dehors de la classe, l'enfant, l'adulte surtout, sont dans une situation de communication avec des locuteurs qui ne s'en tiennent pas au français fondamental.

L'élève est frustré de ne pas comprendre ce qu'il entend et réagit de diverses manières : le professeur est incompetent, la méthode n'est pas bonne, les Québécois parlent mal, le français est une langue trop difficile, le français de la méthode ne correspond pas à ses besoins. (Corbeil, 1986, p.50)

Vingt ans plus tard, Guérin semble elle aussi dire que le français tel qu'il est réellement parlé n'occupe pas encore une place de choix dans la classe de langue : « Les étrangers ayant pour seule source d'apprentissage la classe de français, se trouvent fort démunis une fois immergés dans la jungle des variétés situées que les locuteurs natifs du pays d'accueil produisent quotidiennement. » (Guérin, 2008, p.2309). Ainsi, la langue à laquelle sont exposés les apprenants en classe de langue ne reflèterait pas toujours une langue authentique, parlée par les locuteurs natifs. Auger (2003, p. 82) mentionne que cela aurait pour conséquence de créer un sentiment de frustration et d'incompétence chez les apprenants lorsqu'ils tentent d'utiliser la langue cible à l'extérieur de la salle de classe : « [...] a number of students shared with me the frustration which they felt at trying to use, in real-life settings, the language they had spent so many years learning in school. »

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes intéressées à la variabilité de la langue en salle de classe, et plus particulièrement, à la compréhension orale des registres de langues chez des apprenants adultes en francisation. Notre travail sera divisé en cinq parties : dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique qui sous-tend notre recherche. Nous présenterons le cadre théorique sur lequel repose notre recherche au deuxième chapitre tandis que la partie méthodologique sera détaillée au troisième chapitre. Les résultats de l'expérimentation seront présentés au quatrième chapitre puis commentés au chapitre cinq suivis de l'exposition des implications, des limites et des perspectives de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au cours de ce chapitre, nous ferons un survol des recommandations sociolinguistiques émises par les chercheurs et par les institutions gouvernementales pour les apprenants de langue seconde adultes. Par la suite, nous nous attarderons à une des compétences les plus touchées par la variation linguistique, la compétence de compréhension orale. Puis, nous formulerons les objectifs et les questions de recherche poursuivis par ce travail et terminerons en démontrant la pertinence de ce travail de recherche.

1.1 Recommandations sociolinguistiques

Les cours de français langue seconde aux adultes, aussi connus sous l'appellation *francisation*, visent un apprentissage fonctionnel de la langue cible par les immigrants, c'est-à-dire, un apprentissage axé sur la communication qui, elle, mène à une meilleure intégration dans la nouvelle société:

La connaissance adéquate du français constitue un catalyseur pour l'intégration des nouveaux arrivants à la société et représente même un préalable à l'égalité en emploi. En effet, la langue constitue un facteur clé d'intégration et de participation puisqu'elle favorise l'accès non seulement au travail, mais aussi à la vie sociale et à la vie culturelle du Québec. (*Des valeurs partagées*, gouvernement du Québec, 2004, p.68).

Par ailleurs, pour développer et améliorer la compétence de communication, certains chercheurs en langue seconde ou étrangère (Joseph, 1988; Auger & Valdman, 1999; Valdman, 2000; Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2002; Paveau, 2008; Rühlemann, 2008) recommandent de présenter non seulement une langue vivante et authentique aux apprenants, mais en plus, de sensibiliser ceux-ci aux différentes *variations* (les différents usages que les locuteurs font de la langue au quotidien) en salle de classe. Par exemple, le locuteur natif ne s'exprime pas toujours dans le *registre standard*, et choisit un *registre de langue* approprié en fonction de la situation qui se présente à lui :

[...] la poussée du courant méthodologique privilégiant l'acquisition de la part des apprenants d'un certain niveau de compétence communicative conduit à réduire l'importance de textes écrits reflétant un usage rigoureusement normé au profit d'un échantillon extrait d'interactions verbales naturelles, donc, montrant au départ une grande variabilité. (Valdman, 2000, p.648).

Mentionnons que la *variation linguistique*, ou variabilité dont Valdman fait mention, est de façon générale conçue comme étant les différentes manières de dire la même chose en fonction de différents facteurs et qu'elle touche principalement les composantes lexicales, morphologiques, syntaxiques et phonologiques. De plus, le *registre de langue* est conçu selon Tousignant (1987) comme étant un sous-ensemble de variantes linguistiques propre à une situation de communication ou à un groupe social. Quant au *registre standard*, Nadasdi et al. (2005), le perçoivent comme étant une variété de langue utilisée en situation formelle, qui se conforme aux règles de l'écrit et qui est utilisée par les locuteurs se trouvant principalement au haut de l'échelle sociale. Ces notions seront explicitées davantage au chapitre consacré au cadre théorique.

Pour Paveau (2008) et Rühlemann (2008) un enseignement variationnel de la langue doit être préconisé, et le registre standard ne doit être conçu que comme une des variétés possibles de la langue. À cet effet, Rühlemann précise pour l'enseignement de l'anglais:

SE [Standard English] needs to be qualified in the sense that it can no longer be seen as the 'one-and-only variety' but should be reduced to a 'core variety' [...] It would seem rather that, in teaching the spoken language, which includes first and foremost conversation, SE is an inappropriate model because its grammar differs too much from the grammar of conversation (2008, p.673, p.680).

Dans le guide d'enseignement *Québec Atout*, produit par le ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICC, 1996), toujours en usage aujourd'hui dans les cours de francisation du MICC, la langue d'enseignement recommandée est décrite de cette façon :

Considérant les situations présentées, les registres proposés sont surtout le registre familier et le registre semi-soutenu. La langue enseignée est une langue qui présente les caractéristiques de la réalité québécoise; au point de vue lexical, par exemple, on retrouve certains québécismes, des archaïsmes, quelques mots utilisés ici avec un sens différent d'ailleurs dans la francophonie et des expressions idiomatiques (p.10).

Dans le *Programme d'études Français, langue seconde* conçu pour les adultes et produit par le ministère de l'Éducation du Québec en 1994, en usage dans les programmes de francisation de plusieurs commissions scolaires du Québec, une approche reposant sur des disciplines telles que la linguistique et la sociologie est mise de l'avant. Lors de l'énonciation des principes directeurs, l'apport de la sociologie est formulé comme suit (p.12) : « [...] la reconnaissance de la pluralité des éléments constitutifs de la société québécoise; la facilitation de l'intégration de l'élève à la société québécoise. » Plus loin, la composante sociolinguistique est définie comme étant une des composantes de la compétence de communication et est conçue de cette manière : « capacité de comprendre et d'appliquer les règles sociales d'usage d'une langue » (p.16).

Or, ces recommandations d'ordre général ne répondent pas aux questions : *quoi* intégrer, *quand* intégrer et *comment* intégrer cette variation linguistique en classe de langue seconde. Ainsi, cette tâche d'interprétation des recommandations institutionnelles revient donc à l'enseignant, et face à ce manque de consignes claires et précises, il doit lui-même déterminer comment et quand intégrer la variation linguistique dans la salle de classe de même que les éléments sur lesquels il doit s'attarder. Mentionnons en plus qu'il n'existe pas encore à ce jour d'ouvrage complet de description de la langue en usage au Québec ni de consensus quant à la notion et au nombre de registre de langue. Pour ajouter à la difficulté, le monde des linguistes est lui aussi divisé: ceux qui croient en l'existence d'un français standard québécois et ceux qui n'y croient pas. Devant ce flou sociolinguistique, l'enseignant est laissé à lui-même, et bien souvent, ne dispose que de très peu de ressources matérielles, sociolinguistiques et didactiques. Cet état de fait a pour conséquence de laisser l'enseignant s'en tenir à ce qu'il tient pour sûr, un registre plutôt axé sur la norme écrite et de contourner la notion de variation linguistique:

La recherche sur l'input institutionnel nous permet de mieux comprendre pourquoi les apprenants de FL2 avancés ne s'approprient que médiocrement la variation sociolinguistique. En effet, on a vu que le français des enseignants et des auteurs de manuels offraient aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé, qui ne permet guère à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs de FL1. (Mougeon et al. 2002, p.43)

Néanmoins, les différents travaux en faveur de l'intégration de la variation dans la classe de langue seconde sont clairs quant à la compétence visée: c'est la compétence de compréhension orale qui est ciblée par la familiarisation avec les différents registres de langue, particulièrement avec le registre familier. En d'autres mots, l'accent doit être mis sur la reconnaissance et la compréhension à l'oral afin de donner des outils, des moyens supplémentaires aux apprenants pour décoder et comprendre ce registre de langue, et ainsi, favoriser l'autonomie et l'intégration: «[...] il ne s'agit évidemment pas de faire acquérir ces variantes aux apprenants, mais de les leur faire lire et entendre tout en, si possible, les signalant et les commentant.» (Valdman, 2000, p. 650).

1.2 La compétence de compréhension orale

Dans ses travaux sur les perceptions des apprenants quant à leurs difficultés en apprentissage du français, Graham (2002; 2006) fait ressortir que la compétence de compréhension orale est une compétence difficile à acquérir, et ce, particulièrement chez les apprenants intermédiaires. Coubard (2003, p. 445) va dans le même sens en ajoutant que cette compétence est possiblement la plus difficile à développer pour les apprenants étrangers devant utiliser cette langue pour s'intégrer dans leur nouvelle société. Hasan, faisant référence aux propos déjà tenus par Krashen en 1995, mentionne que la compétence de compréhension orale sert de point de départ pour l'acquisition des autres compétences : «Thus listening comprehension provides the right conditions for language acquisition and development of other language skills.» (Krashen, cité dans Hasan, 2000, p.138). Moreno et Pérez Basanta (2009), abondent dans le même sens et accordent une place de choix dans le développement de la compétence de communication de l'apprenant.

Dans un contexte d'immigration et d'intégration à une société d'accueil, la compétence de compréhension orale est essentielle puisqu'elle permet à l'apprenant de mieux communiquer, de développer sa confiance comme locuteur, d'être en contact avec le monde extérieur, de rompre son isolement et d'accéder au marché de l'emploi. Toutefois, cette compétence ne peut être complète que si elle inclut la compréhension orale de différents registres de langues puisque les apprenants, une fois leur formation complétée, se retrouveront dans différents contextes de communication avec des locuteurs natifs et devront

être en mesure de comprendre leurs interlocuteurs. Par conséquent, une compétence de compréhension orale incomplète risquerait de ralentir le processus d'intégration. Or, une revue exhaustive des écrits ne nous a pas permis de trouver suffisamment d'études sur la compréhension orale des registres de langue auprès des apprenants adultes en francisation au Québec. À cet effet, et à notre connaissance, seule l'étude de Boucher (2012) indique que des différences de compréhension orale liées aux registres de langue existent. Ainsi à l'heure actuelle, nous ne savons pas si, à différents moments de leur formation linguistique, les apprenants adultes en francisation sont suffisamment outillés pour comprendre les différents registres de langue et s'intégrer à leur société d'accueil.

1.3 Objectifs de recherche

À la lumière de ces informations, il nous apparaît important de poursuivre l'investigation du côté de la compréhension orale des registres de langue avant de pousser plus loin la recherche sur l'insertion de la variation linguistique en salle de classe. À cette étape, nous pouvons donc formuler les trois objectifs de recherche suivants:

- 1) Vérifier si les apprenants adultes en francisation comprennent mieux des dialogues en langue standard que des dialogues en langue familière.
- 2) Vérifier si les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent mieux les dialogues en langue standard et les dialogues en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs.
- 3) Vérifier s'il y a des éléments de la langue standard et des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, et si oui, identifier lesquels.

Ainsi, cette recherche permettra de mieux comprendre le phénomène de la compréhension orale des registres de langue et permettra de répondre aux questions suivantes :

Q1) Les apprenants adultes en francisation comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière?

Q2A) Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs?

Q2B) Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs?

Q3A) Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils?

Q3B) Y a-t-il des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils?

1.4 Pertinence de la recherche

Les retombées de cette recherche sont nombreuses et sont d'une grande importance pour les enseignants en francisation. Tout d'abord, elle permettra de dire si la compréhension orale des registres de langue devrait faire l'objet de plus d'attention en francisation. De façon plus particulière, elle permettra aux enseignants de jeter un regard plus critique sur la sélection de documents sonores utilisés pour favoriser l'apprentissage de la langue et de la culture de la société d'accueil. Une sélection judicieuse de documents sonores devrait permettre un enseignement favorisant la familiarisation avec la variation linguistique et ainsi, un développement plus complet de la compétence de compréhension orale. Rappelons que le développement de cette compétence favorise une meilleure communication, aide les apprenants à prendre part activement à la société dans laquelle ils viennent de s'établir et contribue à améliorer l'intégration et l'insertion des immigrants au marché du travail.

Puis, comme la recherche en didactique des langues portant sur la compréhension orale est peu abondante et comme l'un des objectifs de cette recherche est de vérifier si des éléments du registre standard et du registre familier entravent la compréhension orale, elle permettra aux enseignants de mieux connaître et comprendre les éléments sur lesquels davantage d'attention doit être accordée lors d'activités d'écoute et ainsi, de mieux orienter ces activités. Par ailleurs, cette recherche indiquera aux enseignants si la compétence de compréhension orale en lien avec les registres de langue s'améliore en fonction du niveau de l'apprenant. La réponse à cette question nous permettra aussi de savoir si une attention particulière aux différents registres de langue doit être apportée plus tôt dans le parcours des apprenants.

Enfin, comme très peu d'études existent sur la variation linguistique en apprentissage d'une langue seconde au Québec, elle pourra servir de point de départ à une multitude d'autres recherches sur l'insertion de celle-ci (le quand, le comment, le quoi) en salle de classe. Dans le chapitre suivant, nous préciserons notre cadre théorique en définissant les termes relatifs à notre recherche relevant des domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues, nous ferons ensuite une présentation d'études expérimentales en lien avec la variation linguistique ce qui nous mènera à la formulation d'hypothèses de recherche qui nous permettront de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Comme ce travail de recherche se situe aux croisées de deux disciplines, soit la didactique des langues et la sociolinguistique, nous aborderons tout d'abord les composantes qui relèvent de la sociolinguistique et définirons des concepts-clés tels que la variation linguistique, les registres de langue, le registre standard et le français en usage au Québec. Nous nous attarderons ensuite à l'incidence de cette discipline sur la didactique des langues, puis poursuivrons avec une recension des études expérimentales sur la variation linguistique en apprentissage des langues. Nous conclurons ce chapitre avec la formulation des questions et des hypothèses de recherche.

2.1 La sociolinguistique

De manière générale, la sociolinguistique est la discipline qui étudie la langue dans sa dimension sociale. De façon plus détaillée, Tousignant (1987, p.26) décrit la sociolinguistique comme étant :

[...] le domaine de la linguistique qui établit le corrélat existant entre les faits sociaux et les faits de langue. Cela signifie donc qu'elle s'efforcera de déterminer quel type de locuteur parle, quelle variété de langue il utilise, à quel moment, à propos de quoi et en présence de quels interlocuteurs. Elle devra également déceler les lois sociales régissant le comportement linguistique des individus à l'intérieur des différents groupes formés par ceux-ci.

2.1.1 La variation sociolinguistique

Un des phénomènes importants à l'étude en sociolinguistique est la variation linguistique. Mougeon et al. (2002, p.8) définissent la variation linguistique comme étant : « [...] l'alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son (lorsqu'il s'agit d'éléments phonétiques), éléments que l'on désigne du terme de variantes ». Les auteurs ajoutent que les éléments principalement touchés par la variation seraient la syntaxe, le lexique, la phonétique et la morphologie.

Gadet (2007, p.13) a publié plusieurs ouvrages traitant de la variation linguistique et la résume ainsi: «Les sociolinguistes la saisissent en parlant de variétés pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie; et ce, à la fois pour les productions d'un individu, d'un groupe ou d'une communauté » (2007, p.13). Pour sa part, Tousignant (1987) mentionne qu'il est normal qu'une langue varie et que tous les locuteurs d'une même langue ne s'expriment pas de la même manière selon le lieu où elle est parlée, l'époque, le contexte ou le statut social du locuteur. Enfin, Mercier (2002) précise que ce phénomène de variation est commun à toutes les langues, et que peu importe le propos, il existe toujours plus d'une façon de le dire. L'être humain qui s'exprime est donc placé devant un choix de ressources linguistiques et il lui appartient de faire ce choix en fonction de celles qui lui conviennent.

Comme nous venons de le mentionner, une langue varie en fonction de différents facteurs. Ce sont ces différents facteurs qui donnent lieu aux différents types de variations. Or, il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus chez les linguistes quant au nombre et aux types de variations, et ce, tant en France qu'au Québec. Nous tenterons donc ici de présenter quelques typologies ayant cours en France et au Québec. Du côté Français, Gadet (2007) en répertorie cinq types et les classifie comme suit:

Typologie de Gadet

1. la variation diachronique (reliée au temps);
2. la variation diatopique (reliée au contexte géographique);
3. la variation diamésique (reliée au contexte oral/écrit);
4. la variation diastratique (reliée à la diversité sociale, ou la façon de parler d'un individu en fonction de son statut social, et qui diffère selon que le locuteur se situe au haut ou au bas de l'échelle sociale);
5. la variation diaphasique (reliée à la situation de communication)

Du côté Québécois, Tousignant (1987) en répertorie lui aussi cinq:

Typologie de Tousignant

1. la variation diachronique
2. la variation géographique (comparable à la variation diatopique de Gadet)

3. la variation sociologique (comparable à la variation diastratique de Gadet)
4. la variation psychologique (le degré d'attention qu'un locuteur porte à son discours)
5. la variation idiosyncrasique (le degré d'irrégularité dans une distribution sociale, par exemple le fait que des personnes issues de la même famille peuvent avoir des façons différentes de s'exprimer selon le contexte.)

Toujours du côté Québécois, Mercier (2002), en répertorie trois types:

Typologie de Mercier

1. La variation liée au temps (comparable à la variation diachronique de Gadet)
2. La variation géographique (comparable à la variation diatopique de Gadet)
3. La variation sociostylistique :
 - a. la variation selon le groupe de locuteurs (comparable à la variation diastratique de Gadet)
 - b. la variation selon la situation de communication (comparable à la variation diaphasique de Gadet)
 - c. la variation selon l'effet recherché : (c'est-à-dire qu'à un terme plus neutre correspondent toujours des termes plus colorés, plus expressifs), on pourrait ainsi parler de connotation.

Bien que nous croyions que les frontières des typologies de Tousignant et de Mercier soient tout à fait pertinentes, nous croyons que la typologie de Gadet regroupe davantage d'idées communes entre les linguistes. Pour cette raison, nous nous en tiendrons à cette typologie dans le cadre de notre mémoire.

Valdman mentionne qu'en didactique des langues, ce sont principalement la variation reliée à la diversité sociale et la variation reliée à la situation de communication qui posent problème: « Ce sont les variétés diastratiques et diaphasiques qui sont les plus difficiles à gérer du point de vue didactique. En effet, l'on a tendance à confondre les réalisations concrètes des variétés standard en situation d'énonciation informelle avec les variétés diastratiques socialement péjorées, le français populaire (FP) en France ou le joual au Québec (Valdman, 2000, p. 653). En d'autres mots, il peut être parfois difficile de déterminer si la variation est due au contexte d'énonciation ou au niveau social du locuteur (par exemple,

lorsqu'un locuteur s'exprime dans un registre familier dans un contexte informel). Ainsi, pour les fins de notre recherche, ce sont ces deux types de variations auxquelles nous nous intéresserons, et pour cette raison, nous tenterons de mieux les définir avant d'aller plus loin.

La variation diastratique

Cette variation, nous l'avons mentionné précédemment, est le fait que des personnes appartenant à différents groupes sociaux ne s'expriment pas de la même façon. Tousignant (1987, p.30) donne un aperçu des facteurs qui sont considérés pour subdiviser les groupes sociaux:

Les groupes sociaux dont nous traitons ici sont formés de divers paramètres, allant du sexe et de l'âge au degré de scolarité et au type d'emploi caractérisant le locuteur, sans oublier le niveau socio-économique du quartier ou de la région habitée ainsi que l'origine des parents. C'est à partir de l'agencement de certains de ces facteurs que nous obtiendrons ce que l'on appelle les classes sociales, auxquelles correspondent à leur tour les sociolectes, systèmes de signes et de règles propres à un groupe.

Un peu plus loin, Tousignant explique de quelle façon la langue varie en fonction du groupe social : plus un locuteur se situe en haut de l'échelle sociale, plus il aura tendance à utiliser des variantes appartenant à un registre soigné. Inversement, plus un locuteur se situe en bas de l'échelle sociale, plus il aura tendance à utiliser des variantes appartenant à un registre moins soigné :

Les classes sociales qui résulteront de ces regroupements seront agencées hiérarchiquement (ou stratifiées), en partant de la haute et moyenne bourgeoisie, et en se rendant à la classe ouvrière et au sous-prolétariat, tout en passant par la petite bourgeoisie. Il en sera de même des formes linguistiques correspondantes, auxquelles seront habituellement rattachés le même prestige et le même mépris dans la société que ceux caractérisant leurs utilisateurs. (1987, p.30)

Mercier (2002, p.49) parle quant à lui de la différence entre le parler des personnes issues de milieux scolarisés par opposition au parler des personnes issues de milieux peu scolarisés. Une des différences serait la fréquence d'emploi des variantes familières et standard. Il donne notamment l'exemple de la fréquence d'utilisation des mots *auto* et *char* pour ces deux milieux. On s'attend normalement à une fréquence d'utilisation plus grande du mot *char* pour une personne issue d'un milieu peu scolarisé et à une fréquence d'utilisation

plus grande du mot *auto* pour une personne issue d'un milieu plus scolarisé. Il rappelle d'ailleurs les propos tenus par Labov en 1976 indiquant que le choix des variantes utilisées peut aussi être motivé par le désir de s'identifier à l'un ou l'autre groupe social.

La variation diaphasique

Tousignant (1987) mentionne que ce type de variation s'observe chez un même locuteur selon le degré d'attention qu'il porte à son discours, c'est-à-dire qu'un locuteur varie sa façon de s'exprimer en fonction du contexte d'énonciation. Ce degré d'attention serait attribuable à des facteurs tels le cadre dans lequel a lieu une conversation et le type de rapport existant entre les personnes qui parlent. Il ajoute qu'il peut d'ailleurs s'agir d'un *processus correctif* puisque le locuteur adapte son choix de variantes en fonction du locuteur en présence et du degré de formalité de la situation. Ainsi, plus la situation est formelle, plus le locuteur tentera d'utiliser les variantes appartenant à un registre soigné ou normatif tandis que plus la situation est informelle, plus il aura tendance à sélectionner des variantes appartenant à un registre moins soigné.

Pour parler des éléments qui varient dans la langue, nous utiliserons les termes *variable* et *variante*. Calvet (2006, p. 61) nous dit à propos de la variable qu'elle serait « [...] l'ensemble constitué par les différentes façons de réaliser la même chose (un phonème, un signe...) [...] » et que la variante serait « [...] chacune des façons de réaliser la même chose. » En termes plus simples, on pourrait dire que le terme *variable* désigne le signifié tandis que le terme *variante* représente les différents signifiants que peut posséder un même signifié. Pour illustrer cette différence, prenons l'exemple du pronom sujet *elle*. Cette variable peut se réaliser de plusieurs manières à l'oral, et ses différentes réalisations sont les variantes : [ɛl] (*elle*); [ɛ] (*è*); [a] (*a*); [al] (*al*) en français parlé au Québec.

Le terme *variété* pourrait quant à lui être illustré en parlant de la variation diatopique (liée au contexte géographique). Le français parlé au Québec est une des variétés possibles du français. Le français hexagonal en est une autre de la même façon que le français de Belgique ou de l'Afrique francophone en sont aussi. Ces variétés ne sont que des réalisations possibles de la même langue.

2.1.2 La notion de registre de langues

Dans les travaux sur la variation linguistique, on fait tantôt référence aux registres de langue tantôt aux niveaux de langue. Le terme *niveaux* est parfois utilisé pour désigner les différents parlers associés à la variation diastratique tandis que le terme *registre* est abondamment utilisé pour désigner les différents parlers associés à la variation diaphasique. En réalité, bien que ces termes fassent parfois l'objet d'une distinction, certains linguistes tendent dorénavant vers un terme unique, soit le terme *registre*, et ce, afin d'éviter toute connotation péjorative. Ainsi, pour les besoins de notre mémoire, nous adopterons le terme *registre*.

Moreno et al. (2009, p.294) conçoivent le registre de la façon suivante :

Register is defined as a subset of language used for a particular purpose or in a particular social setting. It should be contemplated as an all-subsuming category in that it includes aspects of context of the situation – field, tenor, and mode – and variables of context and culture. In this way, it is the predictor of the formality of language and it is often described on a formality scale: Very formal, frozen, rigid; Formal; Neutral; Informal; Very informal, casual, familiar.

Les propos de Tousignant (1987, p.31) indiquent aussi que les registres de langue constituent un sous-ensemble de variantes linguistiques propre à un groupe social ou à une situation de communication : « [Les registres] diffèrent selon le degré de formalité caractérisant une situation linguistique, mais sont également tributaires du niveau socio-économique et socioculturel du locuteur ».

Le Cadre européen commun de référence (2000, p.94) reconnaît six registres de langue et donne des exemples pour illustrer les différents niveaux de formalité d'énoncés ayant le même sens, mais exprimés différemment : « Le mot "registre" renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents [...] :

- | | | |
|------------|---|--------------------------------|
| - officiel | → | <i>Messieurs, la Cour!</i> |
| - formel | → | <i>La séance est ouverte.</i> |
| - neutre | → | <i>Pouvons-nous commencer?</i> |
| - informel | → | <i>On commence?</i> |
| - familier | → | <i>On y va?</i> |
| - intime | → | <i>Alors, ça vient? »</i> |

Dans une étude publiée par l'Office québécois de la langue française, Ostiguy et *al.* mentionnent que les registres de langue sont utilisés en fonction de la situation de communication: « [...] variété de langue utilisée plus fréquemment dans tel ou tel type de communication et caractérisée sur le plan linguistique, entre autres, par un ensemble de variantes phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. » (2005, p. 15) Dans cette même étude, on fait référence à quatre variétés : le registre populaire, le registre familial, le registre neutre, correct ou standard et le registre soutenu, soigné ou littéraire. Depuis 2010, un nouveau dictionnaire produit par le groupe de recherche FRANQUS (Cajolet-Laganière, Martel et Masson de l'Université de Sherbrooke), est accessible en ligne : Dictionnaire de la langue française – Le français vu du Québec. Dans celui-ci, on répertorie quatre registres de langue : très familier, familier, neutre (ou standard) et soutenu.

Encore une fois, il ne semble pas y avoir de consensus quant au nombre et à l'appellation des différents registres de langue. Dans les écrits des chercheurs canadiens, bien que les noms diffèrent, la typologie à quatre registres revient le plus souvent, et pour cette raison, nous nous en tiendrons aussi à quatre registres que nous allons maintenant tenter de mieux définir.

Les quatre registres adoptés sont représentés au tableau 2.1.2:

TABLEAU 2.1.2 REGISTRES DE LANGUE

1. Le registre très familier – populaire
2. Le registre familier
3. Le registre standard – neutre – correct
4. Le registre soutenu – littéraire – soigné

Le registre très familier ou populaire

Dans les travaux de Salien (1998), d'Auger et Valdman (1999) et ceux de Nadasdi et *al.* (1999), le registre populaire ou *vernaculaire* fait référence à une langue utilisée en contexte informel et intime, souvent utilisé par les locuteurs se trouvant au bas de l'échelle sociale, et est socialement stigmatisé. Ainsi, le *joual* pourrait s'apparenter à la variété la plus stigmatisée du français parlé au Québec : “ Second, as Salien (1998) very justly pointed out, Québec

French cannot be equated with *joual*, its most stigmatized instantiation. [...] we suggest that the term *Québec French* should include *joual*, standard Québec French, and all the intermediate varieties that one might want to distinguish” (Auger & Valdman, 1999, p. 404). Nadasdi et al., dans leur étude de 2005, distinguent clairement ces quatre variétés. À propos du registre populaire (en anglais *vernacular*), ils mentionnent: « [...] it should be noted that vernacular variants are not in keeping with the rules of the standard language, are found in the speech of members of lower social strata, and are usually stigmatized.” (Nadasdi & al, 2005, p. 545). Tousignant donne une idée des variantes de ce registre: « [...] structure généralement caractérisée par une quantité appréciable de réductions de surface et par un vocabulaire et une syntaxe se rattachant manifestement à une forme parlée plus spontanée, libre de toute contrainte normative.» (Tousignant, 1987, p.31) Dans les pages annexes du dictionnaire en ligne produit par le groupe FRANQUS (sous l’onglet *tableau des termes et abréviations du dictionnaire*, à la section *Marques de registre de langue*), les auteurs mentionnent que les emplois tirés de ce registre sont la plupart du temps jugés négativement par les locuteurs.

Le registre familial

Le registre familial, celui auquel nous nous intéresserons dans le cadre de notre travail, ferait aussi référence à un contexte informel, utilisé chez la plupart des locuteurs de la langue cible, mais selon Nadasdi et al, contrairement au registre populaire, il n’est pas stigmatisé :

Informal variants, like vernacular variants, do not conform to the rules of the standard language. However, unlike their vernacular counterparts, informal variants may be used in both informal and formal situations; they demonstrate considerably less social or gender stratification; and they are not stigmatized. (Nadasdi & al, 2005, p. 545)

Bien que Mercier ne distingue que trois registres de langue (soigné, neutre et familial), il nous dit à propos du registre familial: « [...] on l’adopte naturellement lorsqu’on est en compagnie de parents, d’amis ou d’autres personnes avec lesquelles on se sent à l’aise, dans une situation qui favorise les échanges spontanés. La langue orale est le lieu privilégié du registre familial, alors que la langue écrite est le lieu privilégié du registre soigné.» (Mercier, 2002, p.50)

Dans leur recherche de 2000, Gervais et al. mentionnent à propos du français familier : « En accord avec la norme radiocanadienne, a été considérée familière toute forme s'écartant de celles prescrites par le code grammatical français, consignées dans toute grammaire normative, dont *Le bon usage* de Maurice Grevisse représente la forme la plus achevée. » (p.22) Quant au dictionnaire produit par le groupe FRANQUS (sous l'onglet *Annexes*, - *Tableau des termes, signes et abréviations du dictionnaire*, à la section *Marques de registre de langue*), on y apprend que les variantes appartenant à ce registre sont moins valorisées que celles du registre neutre, et peuvent permettre à l'usager de donner une connotation au message, en fonction de l'effet qu'il recherche. Puisqu'il n'existe pas de consensus quant à la typologie des registres de langue au Québec, dans le cadre de notre recherche, nous nous en tiendrons à la représentation du registre familier de Nadasdi et al., qui, à l'instar du groupe FRANQUS, mentionnent que celui-ci s'écarte des normes prescrites par l'écrit, mais n'est pas stigmatisé.

Le registre *standard, neutre ou correct*

Plusieurs idées circulent à propos du registre standard, notamment le fait que celui-ci serait la forme idéalisée et valorisée d'une langue et servirait de point commun entre les différents locuteurs, d'où la difficulté d'obtenir un consensus au sein des différents registres. Tel que Bourdieu l'avait déjà formulé en 1982, Rühlemann reconnaît lui aussi le standard en fonction de cinq caractéristiques. Ainsi, il s'agirait d'une variété qui n'est parlée que par une petite partie de la population; il s'agirait d'une variété largement comprise; les locuteurs de cette variété se trouveraient généralement en haut de l'échelle sociale; ce serait la variété ayant majoritairement servi de modèle tant à l'oral qu'à l'écrit; et cette variété entretiendrait une relation étroite avec l'écrit (traduction libre de Rühlemann, 2008, p. 674-675). Par ailleurs, Major et al. 2005, reprennent les propos tenus par Trudgill en 1983 et ajoutent: «The notion "standard" may be understood as an accented variety of English that exhibits minimum variation in form, while serving a maximum number of communicative functions.» (Trudgill, 1983 cité dans Major et al. 2005, p.41). Gadet (2007) et Valdman (2000), insistent quant à eux sur l'idée de forme idéalisée qu'en ont les locuteurs, et parlée par une minorité de la population se situant en haut de l'échelle sociale.

Nadasdi et *al.* (2005), conçoivent ce registre comme étant une langue utilisée en situation formelle, se conformant aux règles prescrites à l'écrit et utilisée par les locuteurs se trouvant principalement au haut de l'échelle sociale. Le dictionnaire produit par le groupe FRANQUS (onglet *Annexes*, - *Tableau des termes, signes et abréviations du dictionnaire*, section *Marques de registre de langue*) nous apprend que ce registre n'est pas marqué puisqu'il correspond aux emplois corrects, c'est-à-dire, aux emplois neutres de la langue.

Le registre soutenu, littéraire ou soigné

Enfin, le registre soutenu s'apparenterait plutôt à l'écrit ou au style littéraire et son utilisation serait plutôt rare à l'oral, sauf pour les locuteurs se situant au plus haut de l'échelle sociale, et serait utilisé dans des circonstances très formelles. Tousignant (1987) en parle en termes de prononciation claire des sons, de très grande proximité avec l'écrit et de vocabulaire recherché, bref d'une utilisation fréquente des variantes les plus soignées.

Ainsi dans le cadre de notre mémoire, nous croyons que la typologie plus récente du groupe FRANQUS (onglet *Annexes*, - *Tableau des termes, signes et abréviations du dictionnaire*, section *Marques de registre de langue*) regroupe les idées les plus communes à la plupart des auteurs, notamment celles d'Auger et Valdman (1999), d'Ostiguy et *al.* (2005) et de Nadasdi et *al.* (2005), et nous adopterons aussi une typologie à quatre registres dont les appellations seront le registre très familier, le registre familier, le registre standard et le registre soutenu. Nous avons mentionné précédemment que le français parlé au Québec était une des variétés géographiques possibles du français. Mais qu'en est-il de la norme du français parlé au Québec? Se distingue-t-elle du français parlé en France? Existe-t-il un standard du français québécois différent de celui de la France ou du reste de la francophonie? Dans la prochaine section, nous tenterons de donner un aperçu de la situation ayant cours au Québec.

2.1.3 Le français en usage au Québec

Il semble approprié d'introduire ici la notion de norme avant d'aborder le registre standard ayant cours au Québec. Lebrun (2006, p.20) nous dit à propos de la norme qu'elle

est : « [...] l'ensemble des lois auquel les locuteurs d'une communauté linguistique doivent se conformer pour communiquer entre eux de façon maximale. » Plus loin, elle indique qu'il y a deux types de normes, la première étant une norme normative, celle qui est plutôt axée sur l'écrit et les recommandations grammaticales, et qui accepte ou condamne les formes. Ce serait la norme des grammairiens, représentée dans les différents ouvrages de grammaire et sur le code écrit. La deuxième est la norme descriptive. C'est celle qui fait état de toutes les possibilités (oral et écrit) et dont les linguistes se servent notamment pour effectuer la classification des variantes des différents registres. Comme son nom l'indique, elle décrit les différentes possibilités sans poser de jugement sur celles-ci.

Bien que la description du français du Québec soit encore incomplète à ce jour, certains linguistes québécois (Léard, 1995; Martel et Cajolet-Laganière 1996; 1998, Mercier, 2002;) travaillant à cette description, mettent de l'avant l'idée que le français standard du Québec se distingue du standard de France. À cet effet, Mercier écrit : «On ne peut nier l'existence d'un standard québécois différent du standard qui a cours en France.» (Mercier, 2002, p.59) Tremblay, dans son étude de 1990, concluait en disant : «Il semble bien qu'il y ait une norme orale québécoise. L'acceptation de certaines formes phonétiques caractéristiques du français québécois le confirme.» (Tremblay, 1990, p.214). De la même façon, Maillet écrit : «En effet, l'évolution du français au Québec s'est faite et continue de se faire dans un environnement géographique, politique, social et culturel fort différent de son pays d'origine, ce qui a eu comme conséquence le développement d'une variété autonome et originale de français, qui présente des écarts par rapport au français de France.» (Maillet, 2001, p.5)

Dans le même ordre d'idées, Valdman reconnaît au français québécois un statut de standard que d'autres variétés parlées ailleurs dans la francophonie ne détiennent pas : « Parce qu'il est maintenant balisé par des dictionnaires (Dictionnaire du français Plus, Dictionnaire historique du français québécois), le français québécois est la seule des variétés extrahexagonales à pouvoir revendiquer le label de standard pour sa forme socialement valorisée. » (Valdman, 2000, p. 652).

Du côté des enseignants de français, l'association québécoise des professeurs et professeures de français s'était questionnée sur le français standard ayant cours au Québec et avait pris position en 1977 quant à la variété de français à enseigner à l'école: « Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelles » (Association des professeurs et professeures de français, 1977, p. 11).

Comme il n'existe pas encore une description complète du français standard parlé ayant cours au Québec, pour aborder la norme parlée, plusieurs travaux en linguistique font référence au français parlé standard québécois comme étant celui parlé à la télévision d'état, et ce, notamment par les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada (Tremblay 1990; Ostiguy 2005; Ostiguy et al. 2005; Reinke, 2005): « Socialement prestigieux, l'usage linguistique des animateurs et des animatrices de Radio-Canada est légitimé et présenté comme modèle à suivre. » (Tremblay, 1990, p.210). Dans une étude publiée par l'Office québécois de la langue française, Ostiguy et al. mentionnent ceci à propos du standard ayant cours au Québec: « Le terme *langue standard* renvoie ici au registre du français parlé adopté par la Société Radio-Canada (SRC) dans ses bulletins d'information et dans ses émissions d'affaires publiques, qui a comme caractéristique d'être très proche de la langue standard de France illustrée dans les manuels de prononciation, les dictionnaires et les grammaires élaborés dans ce pays. » (Ostiguy et al., 2005, p. 9). Dans une autre étude publiée par l'Office québécois de la langue française, Reinke (2005, p. 14) décrit la prononciation du français standard québécois de cette façon:

Longtemps, le modèle de référence a été la langue standard de France. Des études ont montré cependant que la variété soutenue du français québécois comporte un certain nombre de particularités linguistiques, surtout prosodiques, phonétiques et lexicales, qui la démarquent légèrement du français standard de France. Celui qui a cours aujourd'hui au Québec est la norme du français à l'antenne de Radio-Canada [...].

À l'instar de ces différents auteurs, nous adopterons aussi la position selon laquelle le registre standard ayant cours au Québec est différent du modèle français et tend à être représenté dans les émissions à caractère formel, et ce, particulièrement par les lecteurs de

nouvelles de la chaîne publique. Dans la prochaine section, nous allons discuter de l'impact de la sociolinguistique sur la didactique des langues.

2.2 La didactique des langues

Dans cette deuxième partie, nous tenterons de clarifier en quoi la variation linguistique a une incidence sur la didactique des langues. Dans un premier temps, nous identifierons et définirons la composante la plus touchée par la variation, la compétence de compréhension orale. Dans un deuxième temps, nous définirons la compétence de communication et la compétence sociolinguistique, puis nous nous attarderons aux implications de la variation linguistique sur la didactique du français langue étrangère, seconde et maternelle. Nous terminerons par un survol de la francisation au Québec, population ciblée par notre recherche.

2.2.1 La compréhension orale

Au cours de la décennie 70, un nouvel intérêt pour la compétence de compréhension orale, longtemps associée à la réception passive de l'input, a permis de mieux comprendre les différents éléments impliqués dans cette composante. Non seulement la compréhension orale implique la reconnaissance des différents phonèmes (la discrimination des sons), mais elle implique aussi l'association de ce phonème à un sens (en admettant que l'apprenant connaisse déjà la signification du mot entendu). Nous savons par ailleurs que certains mots peuvent avoir plus d'un sens, et dans ces situations, l'apprenant doit être en mesure d'associer le bon sens au bon mot. En résumé, l'apprenant doit être en mesure de mettre en relation sons, sens et contexte d'utilisation afin de parvenir à l'interprétation la plus juste possible de ce qu'il vient d'entendre (Cuq et al. 2002). Hasan, dans son étude publiée en 2000, résume bien ce qu'implique la compétence de compréhension orale: « [...] the way listeners select and interpret information that comes from the auditory and/or visual clues in order to come to better understanding and comprehension of what speaker say. » (Hasan, 2000, p.137).

Graham (2006, p.165), dans une étude sur la perception des apprenants quant à la compréhension orale, a noté que cette compétence serait celle dans laquelle les apprenants estiment éprouver le plus de difficulté: «The study suggests that listening comprehension is the skill in which students in the post-compulsory phase of education feel that they have

achieved the least success.» Certains auteurs (Porcher 1995; Cuq et al. 2002 ; Coubard 2003) confirment que cette compétence est effectivement la plus difficile à acquérir, et ce, bien qu'elle soit essentielle, notamment au développement des autres compétences. O'Bryan et Hegelheimer (2009) mentionnent que cette compétence ne fait l'objet que de trop peu de recherches à l'heure actuelle par rapport aux autres compétences.

En classe de langue seconde, si la compréhension orale est segmentée, expliquée et décortiquée par l'enseignant, il n'en est pas de même lors de conversations spontanées avec des locuteurs natifs. Ces derniers s'expriment pour parler d'un phénomène, non pour expliquer et justifier leur choix de mots. De plus, les locuteurs natifs n'utilisent pas tout le temps le même registre, et peuvent passer d'un registre à l'autre selon la situation de communication, ce qui peut ajouter une difficulté supplémentaire à l'apprenant de langue, et ainsi entraver sa compréhension. Différents chercheurs (Glisan & Drescher, 1993; Auger & Valdman, 1999; Duran & McCool, 2003; Guérin, 2008) ont soulevé le fait que les apprenants éprouvent de la difficulté lorsqu'ils sont en contexte de communication authentique avec des locuteurs natifs, mais très peu de recherches portent sur la compréhension orale des différents registres. Ainsi, à notre connaissance, seule la recherche de Boucher (2012) porte sur la différence de compréhension orale de différents registres du français parlé au Québec et confirme cette difficulté.

2.2.2 *La compétence de communication et la compétence sociolinguistique*

Selon Lightbown et Spada, la compétence de communication se définit comme étant: « The ability to use language in a variety of settings, taking into account relationships between speakers and differences in situations. The term has sometimes been interpreted as the ability to convey messages in spite of a lack of grammatical accuracy.» (Lightbown et Spada, 1999, p. 172) Les auteurs décrivent aussi l'enseignement communicatif des langues (Communicative Language Teaching - CLT) en ces termes:

CLT is based on the premise that successful language learning involves not only a knowledge of the structures and forms of a language, but also the functions and purposes that a language serves in different communicative settings. This approach to teaching emphasizes the communication of meaning over the practice and manipulation of grammatical forms. (p. 172)

Ainsi, un enseignement communicatif de la langue reposerait en partie sur la capacité de l'apprenant à reconnaître, à manier et à choisir les différents éléments du langage dans différentes situations, dans différents contextes et avec différents interlocuteurs. La compétence sociolinguistique est la compétence permettant à l'apprenant de décoder et d'utiliser la langue en fonction du contexte social, et est une des composantes de la compétence de communication. Par conséquent, un apprenant n'est pas entièrement compétent s'il est incapable de comprendre le même locuteur natif dans différents types de situations. Éventuellement, le développement de cette compétence lui permettra d'interpréter et de sélectionner les variantes appropriées à chaque contexte. Dans la prochaine section, nous aborderons les différentes sphères de l'enseignement du français.

2.2.3 *L'enseignement du français langue étrangère, seconde ou maternelle*

On distingue généralement l'enseignement d'une langue étrangère de l'enseignement d'une langue seconde en lien avec le lieu où elles sont enseignées et parlées. Lightbown et Spada (1999, p. 175) apportent l'éclairage suivant sur la différence entre l'enseignement d'une langue étrangère (la première partie de la citation) et celui d'une langue seconde (la deuxième partie de la citation):

This refers to the learning of a second (or third, or fourth) language in a context where the target language is not widely used in the community (for example, learning french in China). This is often contrasted with second language learning, i.e. where the language being learned is used in the community (for example, learning Italian in Florence).

Par ailleurs, on peut aussi penser au statut qu'occupe cette langue dans le pays où elle est enseignée. Par exemple, au Québec, un adulte qui apprend le français (seule langue officielle) est en situation d'apprentissage d'une langue seconde. Par contre, un adulte qui apprend le japonais au Québec se trouve en situation d'apprentissage d'une langue étrangère puisque cette langue ne jouit d'aucun statut particulier au Québec.

Depuis quelques années, on voit une montée de l'importance accordée à la notion de culture dans l'enseignement des langues. Auger (2001) mentionne à cet effet que les didacticiens la considèrent comme la cinquième compétence à développer par l'apprenant, aux côtés de l'expression orale et écrite et de la compréhension orale et écrite. Il importe

donc de bien comprendre en quoi consiste la culture. On parle généralement de deux types de culture, soit la culture cultivée (les arts, le génie, l'histoire...) et la culture anthropologique (ce qui est propre à un peuple en termes de manières de dire, de faire, de comportements, de croyances et de coutumes...). Lebrun et Collès (2007, p. 10) les distinguent de cette façon :

Nous entendons ici le mot culture dans son double sens anthropologique et humaniste. Dans le premier cas, il se réfère à un praxis propre à une communauté, à un réseau de symboles et de signes spécifiques, transmis par la tradition, alors que, dans le second cas, il évoque un système plus stylisé, issu du premier, plus distancié face à soi-même et aux autres, sédimentant les acquis successifs des générations et que d'aucuns, surtout dans la sphère occidentale, appellent la culture générale, lot de l'intellectuel.

Pour l'enseignement des langues secondes, les deux notions de culture sont étroitement impliquées dans le processus d'intégration à la nouvelle société. Le fait de donner à l'apprenant l'accès à la culture de *l'autre*, et ainsi à ses valeurs, à ses normes et à son art consiste en fait à lui donner les clés de la compréhension de cette nouvelle société. En réalité, on insistera davantage sur la notion de culture anthropologique ou humaniste dépendamment des objectifs poursuivis par les apprenants. Puren (2006) donne en exemple différents types d'apprenants : ceux qui étudient une langue pour connaître sa littérature, ceux qui n'auront possiblement jamais de contacts avec les locuteurs natifs, mais seulement avec les documents de la langue cible, ceux qui veulent effectuer un voyage dans un pays où la langue cible est parlée et ceux qui apprennent la langue en milieu scolaire dans une visée intégrative à la société d'accueil, où il ne s'agit pas seulement de *communiquer* avec l'autre, mais d'*agir* avec l'autre (p.33). Plus loin, il explique que : « Tous ces objectifs sont respectables et tous ces environnements doivent être respectés : la didactique des langues-cultures a la responsabilité de répondre de la manière localement la plus pertinente et la plus adéquate à la diversité de ces enjeux culturels. Elle en a désormais les moyens. » (Puren, 2006, p. 38). Ainsi, le fait d'enseigner ou de familiariser les apprenants avec la culture anthropologique ou humaniste pourrait être fait en fonction des différents objectifs d'apprentissage des apprenants.

Dans le même ordre d'idées, la familiarisation avec les différentes variations linguistiques des locuteurs natifs pourrait être envisagée de la même façon que la familiarisation avec la culture. En effet, dépendamment des objectifs poursuivis par

l'apprenant, on pourrait lui donner des clés (ou non) sociolinguistiques afin de lui apprendre à décoder différents types de messages par différents types de locuteurs. Cuq et Gruca (2002) mentionnent d'ailleurs que certains didacticiens et linguistes accordent déjà une importance particulière à la distinction des objectifs de l'enseignement de la langue parlée du français langue étrangère (dorénavant FLE) et ceux du français langue seconde (désormais FLS), et ce, notamment en ce qui a trait à l'enseignement des différents registres ou des variétés locales du français parlé. Bien qu'il ne semble pas y avoir consensus à ce sujet, Olivencia (2008) dans son mémoire de maîtrise sur le développement de la compétence interculturelle en classe de FLS à Montréal, mentionne que dépendamment des objectifs d'apprentissage poursuivis, on enseignera une langue de façon plus communicative, plus authentique à des apprenants qui ont besoin de cette langue pour communiquer et fonctionner dans leur nouvelle société. À l'inverse, on optera pour un enseignement d'une langue plus axé sur la grammaire et la langue standard à des apprenants désireux d'apprendre une nouvelle langue, sans qu'un besoin de survie y soit associé :

La méthode d'enseignement d'une langue seconde devrait nécessairement être différente des méthodes appliquées pour enseigner une langue étrangère, notamment lorsqu'il s'agit des élèves migrants apprenant une nouvelle langue dans leur pays d'accueil et pour lesquels l'usage quotidien de cette langue constitue une affaire de survie [...]. (Olivencia, 2008, p. 20).

Puisque nous nous intéressons au FLS et non au FLE, nous adopterons aussi la position selon laquelle la compétence sociolinguistique fait partie de la compétence de communication puisqu'elle présente la langue de façon authentique en fonction des contextes. Ainsi, un enseignement des différents registres de langue pourrait constituer un atout pour l'apprenant adulte dans l'amélioration de sa compétence de compréhension orale. En d'autres mots, le fait de familiariser l'apprenant avec les différences de registres, et notamment le registre familier, pourrait lui être d'une grande utilité lorsqu'il se retrouvera en contexte authentique. Enseigner une langue authentique permettrait à l'apprenant de comprendre une langue qui reflète la réalité de l'endroit et du contexte où elle est parlée, mais en plus, lui permettrait éventuellement d'utiliser la bonne variable dans le bon contexte lorsque placé dans différentes situations. Ainsi, sa compétence de communication s'en trouverait améliorée et incidemment, le conduirait à une meilleure intégration dans sa nouvelle société. Mais qu'en

est-il des locuteurs natifs? Les différents registres de langue leur sont-ils présentés en classe de français langue maternelle (désormais FLM)? Revêtent-ils eux aussi une certaine importance ou sont-ils complètement évacués? Dans les prochains paragraphes, nous tenterons de savoir quel usage est fait des registres de langue en enseignement du français langue maternelle.

La langue maternelle est définie par Cuq et Gruca (2002, p.90) comme étant : « [...] la première langue qui s'impose à chacun ». On peut aussi penser à la première langue apprise, bien que certaines personnes apprennent plus d'une langue à la fois dans leur petite enfance. En enseignement du FLM, certains écrits (Mougeon *et al*, 2002; Bertucci et Corblin, 2004) démontrent qu'une place devrait aussi être accordée à la familiarisation à la variation et aux registres de langues. L'objectif poursuivi par cette familiarisation est de rendre l'élève capable de réfléchir aux différentes possibilités et de reconnaître le registre approprié à chaque situation. On veut aussi le sensibiliser aux jugements qui sont faits sur la langue :

Il s'agit donc de faire de l'étude de la variation, quand cela est nécessaire, un axe privilégié sur lequel peut s'appuyer la didactique du français. Il convient donc d'amener les élèves à réfléchir aux différentes variétés du français avec lesquelles ils sont en contact, en leur donnant des outils qu'ils puissent manipuler, pour les amener à repérer les différentes contraintes situationnelles ou sociales qui déterminent leur emploi, en évitant de sanctionner leur usage de la variété et en remplaçant celui-ci dans son contexte, sans le disqualifier. (Bertucci et Corblin, 2004, p. 32)

Ces mêmes auteurs mentionnent que l'objectif en langue maternelle ne vise pas nécessairement la production de variantes des différents registres, mais bien l'ouverture à ceux-ci, et ce, dans un objectif d'inclusion de tous les élèves, peu importe où ils se situent en termes linguistiques quand ils arrivent à l'école. En langue maternelle, la reconnaissance des différents registres vise à mieux faire comprendre leurs différentes utilités sans les exclure, et ainsi, tenter de diminuer le fossé entre le registre standard et les autres registres. Tout comme pour l'enseignement du FLM, un enseignement axé sur la reconnaissance (principalement la compréhension orale) des différents registres de langue en FLS pourrait permettre à l'apprenant de mieux décoder ce qu'il entend dans divers contextes et de le rendre davantage autonome et compétent dans son apprentissage au lieu de créer chez lui des sentiments de frustration et d'incompétence. En outre, cette sensibilisation permettrait aussi d'éviter de

donner naissance à une panoplie de préjugés négatifs lorsque l'apprenant entend une langue se distinguant du registre standard.

2.2.4 *Le français langue seconde, la francisation*

Pour les adultes immigrants au Québec, il existe plusieurs possibilités d'apprendre le français langue seconde. Des cours de français sont offerts par des écoles privées de langue ou dans les universités et regroupent une clientèle généralement assez bien nantie et n'ayant pas nécessairement comme objectif premier une intégration sociale et linguistique dans la nouvelle société. Des cours de français sont aussi offerts par différents organismes communautaires, et dans ces cas, la clientèle est souvent démunie financièrement et socialement. D'autres cours de français sont offerts par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et sont généralement dispensés à des immigrants récents dans différentes institutions. Les objectifs de ces cours visent une intégration sociale et linguistique rapides. Enfin, d'autres cours sont offerts dans différentes écoles des commissions scolaires régies par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et s'adressent aussi aux immigrants, récents ou non, et subventionnés pour la plupart par un programme d'Emploi-Québec.

Pour les besoins de notre recherche, c'est aux apprenants des commissions scolaires que nous nous intéresserons parce que, comme la majorité d'entre eux bénéficie de subventions octroyées par Emploi-Québec, ils doivent intégrer le marché du travail rapidement après leur formation. De plus, ces apprenants bénéficient d'une formation considérablement longue (en moyenne 1300 heures), qui s'échelonne sur six niveaux d'apprentissage (pour le tronc commun). Toutefois, il est à noter que certains centres offrent un septième niveau d'apprentissage afin de donner la possibilité aux étudiants d'améliorer leurs compétences à l'écrit. Pour les fins de la présente recherche, nous avons pris la décision de solliciter la participation des étudiants d'un niveau intermédiaire (niveau quatre) et de niveaux avancés (niveaux cinq, six et sept). La justification du choix du niveau des participants de même qu'une description beaucoup plus complète de ceux-ci sera faite au chapitre consacré à la méthodologie. Dans la prochaine section, nous ferons un survol des études ayant touché le thème de la variation linguistique en contexte d'apprentissage des langues.

2.3 Les études expérimentales

Nous avons regroupé les recherches recensées en trois catégories. Le premier domaine de recherche concerne la compréhension orale des registres de langues, le deuxième type se concentre sur la pratique enseignante en regard de la familiarisation avec la variation linguistique tandis que le dernier type consiste en l'analyse du contenu authentique de manuels pédagogiques.

2.3.1 *La compréhension orale des registres de langues*

En 2001, Ito a voulu vérifier si la présence de variantes linguistiques affectait la compréhension orale d'apprenants d'anglais et si certaines variantes linguistiques étaient plus difficiles à comprendre que d'autres. L'expérimentation, effectuée auprès de 18 apprenants d'anglais langue seconde, consistait en une dictée de 20 énoncés dont 10 énoncés étaient conformes (aux niveaux phonologique et lexical) au code grammatical et 10 énoncés étaient non conformes. Deux versions de ce test ont été élaborées, c'est-à-dire que les phrases contenant les énoncés non conformes dans l'une des versions étaient conformes dans l'autre version. Les étudiants devaient écrire ce qu'ils comprenaient, en langue correcte (peu importe la variante entendue, ils devaient l'écrire dans une langue respectant le code grammatical). Les résultats de cette étude ont démontré d'une part que la présence de variantes linguistiques non conformes affecte la compréhension orale et d'autre part, que les variantes phonologiques ont davantage entravé la compréhension orale que tout autre type de variante.

Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Boucher (2012) conclut en mentionnant qu'après leur formation linguistique en francisation, les étudiants du niveau avancé d'une école relevant du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles détiennent une compétence de compréhension incomplète. Elle a conçu des tests de compréhension orale et a voulu vérifier si, d'une part, la présence de variantes linguistiques familières affectait la compréhension orale, et d'autre part, quelles étaient les catégories de variantes causant davantage de difficulté aux apprenants. Les participants devaient écouter des dialogues en langue familière et en langue neutre (standard) et devaient répondre à un questionnaire à choix multiples portant sur ces dialogues. Les résultats de Boucher (2012) nous apprennent que la présence de variantes linguistiques familières affecte significativement la

compréhension orale, c'est-à-dire que les dialogues en langue neutre ont été mieux réussis que les dialogues en langue familière. Par ailleurs, ce sont les variantes linguistiques de la catégorie lexicale (vocabulaire/expression) et phonétique (liaison/enchaînement) qui ont le plus entravé la compréhension. Enfin, l'auteure mentionne que plus les variantes familières sont nombreuses au sein d'un discours, plus la compréhension est entravée.

2.3.2 *La pratique enseignante*

Les travaux de Valdman allant des années soixante jusqu'aux années 2000 ont largement contribué à mieux comprendre la variation linguistique dans le contexte de l'enseignement des langues. Il a notamment été l'un des pionniers concernant la façon d'assurer l'insertion de la variation linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère et a travaillé à proposer une norme pédagogique pour le faire. Valdman précise que pour les apprenants ayant des contacts réguliers avec les locuteurs de la langue cible, la compétence visée est la compréhension orale et non la production orale. (2000, p. 650) Dans ses travaux de 1999 et 2000, il mentionne l'importance de sensibiliser les apprenants dès le départ à la variation géographique (variation diatopique) pour exposer les apprenants à différents accents et à différentes structures afin de leur montrer que différentes normes phonologiques ont cours dans différents pays. Dans son étude de 2003, Valdman (tout comme Alapsää en 2009), mentionne que ces différences (lexicales, phonologiques, morphosyntaxiques) doivent être enseignées de façon explicite. Quant aux variations résultant des situations de communication et des différentes classes sociales, leurs différences d'utilisation doivent aussi être explicites pour que l'apprenant comprenne les différences d'usages. À ce propos, Lyster (1994) avait déjà mis de l'avant une utilisation analytique et fonctionnelle de l'enseignement de la variation: «Aiming to improve aspects of sociolinguistic competence, the present study illustrates that analytic language teaching need not to be restricted to grammar teaching; it also includes the study and practice of language functions and sociolinguistic features.» (Lyster, 1994, p. 266.) En d'autres mots, Lyster mentionnait qu'une approche de type fonctionnelle-analytique pourrait contribuer à l'amélioration de la compétence sociolinguistique des apprenants.

Dans son mémoire de maîtrise, Bertrand (1999) a voulu connaître les perceptions relatives aux québécismes (ici, le terme *québécisme* est pris comme étant les particularités lexicales, phonétiques et morphosyntaxiques du français parlé au Québec et fait plutôt référence à la variation géographique) chez différents enseignants de francisation aux adultes immigrants. Pour effectuer son enquête, elle a conçu un questionnaire et l'a envoyé dans différents COFI (Centres d'Orientation et de Formation des Immigrants) de la région de Montréal de l'époque, car elle voulait connaître les perceptions de ces enseignants en fonction de trois paramètres : le type de québécisme enseigné, le niveau de l'apprenant et les méthodes pédagogiques employées pour les enseigner. Les résultats de son enquête avaient fait ressortir que la méthode privilégiée par les enseignants pour sensibiliser les apprenants aux québécismes consistait à attirer leur attention sur un type de variantes. De plus, sur les six types de québécismes qu'elle a ciblés, les trois types les plus fréquemment mentionnés par les enseignants sont les anglicismes et les archaïsmes (niveau lexical) et la particule *-tu* dans la formation de questions (niveau morphosyntaxique). Quant au moment de l'introduction de la variation sociolinguistique, les résultats ont démontré que la variation est davantage enseignée chez les groupes intermédiaires et encore plus chez les groupes avancés comparativement aux apprenants débutants qui seraient peu ou pas exposés à cette variation. Cette étude a également fait ressortir le fait que le manque d'interventions pédagogiques pourrait contribuer à perpétuer les difficultés de compréhension orale des apprenants adultes en francisation.

Colson (2007) a également travaillé à la création d'une grille d'observation de classe dont les objectifs étaient, d'une part, de découvrir dans quelle mesure les enseignants faisaient porter l'attention des apprenants de FLS sur la variation diaphasique (la situation de communication); et d'autre part, de répertorier les interventions pédagogiques portant sur ce type de variation. Pour voir si la variation diaphasique était abordée en classe de FLS et afin d'identifier les interventions pédagogiques en lien avec la variation linguistique, l'auteure a effectué des observations de classe auprès de deux enseignantes de français langue seconde dans deux écoles anglophones. Cette grille d'observation est divisée en deux volets, un volet didactique et un volet sociolinguistique. Sous le volet didactique, on y retrouve la durée, le type et le prétexte d'intervention (texte oral, texte écrit...), le savoir visé et la nature du

support (authentique ou non). Dans le volet sociolinguistique, on y retrouve notamment la composante linguistique touchée par la variation (phonologie, lexique, syntaxe) de même que l'identification de l'élément discursif ou pragmatique (tu/vous, salutation...) affecté par la variation. Cette grille nous a semblé pertinente, car selon les résultats obtenus par notre étude, il pourrait s'avérer intéressant, dans une prochaine étape, d'aller investiguer du côté de la salle de classe afin d'en apprendre davantage sur le type d'input auquel les apprenants sont exposés (Quel type de langue est utilisé en classe? Les apprenants sont-ils sensibilisés aux différents registres de langue, si oui, comment? À quels niveaux d'apprentissage? Sur quels aspects l'attention est-elle dirigée?...)

2.3.3 *La présence de langue authentique dans les manuels de langue*

Le troisième type d'études que nous avons recensées consiste à l'analyse du contenu authentique de manuels de langues secondes ou étrangères. Bien que les études de Glisan et Drescher (1993) et de O'Connor Di Vito (1991) datent quelque peu, elles avaient fait ressortir le fait que la langue représentée dans les manuels de langue pour les apprenants ne reflétait pas la langue utilisée par les locuteurs natifs. À cet effet, Glisan et Drescher mentionnaient que: « if grammar should be taught for communicative purposes, the structures presented should reflect their use in current-day native speaker discourse » (Glisan et Drescher, 1993, p. 24). Autant Di Vito pour le français que Glisan et Drescher pour l'espagnol avaient conclu à la déficience des manuels à démontrer et à expliquer l'usage grammatical oral des locuteurs natifs. De même, les deux études relèvent une abondance de structures linguistiques hyperformelles dans les manuels telles que l'utilisation de deux pronoms compléments, mais l'absence d'indication quant à l'utilisation de ces structures à l'oral par les locuteurs natifs. Les recommandations de l'étude de Glisan et al. (1993) indiquent qu'une utilisation plus grande de matériel audio et vidéo (notamment authentique) doit être faite pour expliquer la grammaire en contexte; que les enseignants doivent être conscients des structures qui sont davantage utilisées à l'oral par les locuteurs natifs et que les apprenants doivent être sensibilisés à la distinction des variantes écrites et des variantes orales.

Une recherche plus récente d'Alaspää (2009) indique que cette situation (le fait que la langue représentée dans les manuels de langue ne reflète pas la langue utilisée par les

locuteurs natifs) a quelque peu changé. Effectivement, l'objectif de cette étude n'est pas de vérifier si la langue authentique est présente dans les manuels de langue, mais de savoir si elle est expliquée et différenciée explicitement afin que l'apprenant soit en mesure de différencier la langue standard de la langue familière utilisée à l'oral. Plus particulièrement, l'auteur a voulu savoir si des explications sur les différents registres de langue sont fournies dans les manuels de la série *Voilà!*, utilisés pour l'enseignement du français langue étrangère en Finlande. À cet effet, l'auteur mentionne :

Dans le cas de *Voilà!* et le français parlé, la nature familière de la langue devrait être rendue explicite pour montrer comment et quand employer certaines structures syntaxiques. Comme *Voilà!* Présente également des textes écrits en français purement standard, les confusions entre registres risquent de se produire sans règles d'emploi. (Alaspää, 2009, p. 14)

Pour effectuer son analyse, l'auteure s'est concentrée sur cinq variables orales : omission du *ne*; *on* pour désigner *nous*; l'interrogation par l'intonation; l'emploi de *ça/cela* et la dislocation. L'analyse révèle que la langue authentique est effectivement présente dans les manuels de la série *Voilà!*, mais que la distinction entre la langue familière et la langue standard n'est pas toujours faite, ou encore que le contexte d'utilisation approprié n'est pas toujours donné, ce qui risque d'occasionner des problèmes au niveau de la compétence sociolinguistique. Finalement quand des explications sont données, elles ne sont pas toujours suffisantes pour que l'apprenant soit en mesure de comprendre et de différencier les contextes d'utilisation.

2.4 Les hypothèses et questions de recherche

À la lumière des informations que les recherches recensées nous ont apportées, nous ne savons toujours pas si les apprenants adultes en francisation, à différents moments de leur formation linguistique, comprennent mieux le registre standard que le registre familier puisqu'à notre connaissance, seule l'étude de Boucher (2012) indique que les apprenants éprouvent plus de difficulté à comprendre le registre familier. À la section 1.3 du chapitre précédent, nous avons formulé des questions de recherches auxquelles nous associons maintenant des hypothèses de recherche. Notre première question de recherche était :

Q1) Les apprenants adultes en francisation comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière?

À cette question de recherche, nous proposons une première hypothèse de recherche (H1), déployée en quatre niveaux :

H1A) Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau quatre.

H1B) Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau cinq.

H1C) Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau six.

H1D) Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau sept.

Toujours à la section 1.3 du chapitre précédent, nous avons ensuite formulé les questions de recherche Q2A et Q2B qui étaient :

Q2A) Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs?

Q2B) Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs?

À ces questions de recherche, nous proposons une deuxième hypothèse de recherche (H2) déployée en deux niveaux:

H2A) Il n'y a pas de différence significative en compréhension orale entre les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs et les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue standard.

H2B) Il n'y a pas de différence significative en compréhension orale entre les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs et les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue familière.

Enfin, nos dernières questions de recherche étaient les suivantes et ne sont pas accompagnées d'hypothèse de recherche :

Q3A) Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils?

Q3B) Y a-t-il des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils?

Dans le prochain chapitre, nous décrirons la méthodologie que nous avons sélectionnée afin de répondre à ces questions et de vérifier nos hypothèses de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour objectif de décrire la démarche méthodologique que nous avons entreprise pour réaliser notre expérimentation. Dans un premier temps, nous donnerons un aperçu de cette démarche ainsi que du type de recherche que nous avons effectuée. Dans un deuxième temps, nous décrirons la population ciblée par notre recherche et la façon dont nous avons procédé pour sélectionner les participants. Enfin, nous décrirons et justifierons les instruments de collecte de données que nous avons choisis pour répondre à nos hypothèses et questions de recherche, de même que la manière dont nous les avons validés et les conditions dans lesquelles se sont déroulées les deux étapes de l'expérimentation.

3.1 La démarche méthodologique

Pour répondre aux questions de recherche Q1, Q2A et Q2B qui étaient:

Q1) Les apprenants adultes en francisation comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière?

Q2A) Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs?

Q2B) Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs?

Nous avons conçu un test de compréhension orale de type choix multiples contenant des dialogues en langue standard et des dialogues en langue familière. Nous avons fait passer ce test à 45 étudiants adultes en francisation des niveaux quatre, cinq, six et sept. En outre, nous avons utilisé un questionnaire sociodémographique afin d'obtenir une vue d'ensemble du parcours des participants afin de tenir compte de certaines variables qui pourraient avoir une incidence sur les résultats obtenus.

Pour répondre aux deux dernières questions de recherche, qui étaient :

Pour répondre aux deux dernières questions de recherche, qui étaient :

Q3A) Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils?

Q3B) Y a-t-il des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils?

nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de dix étudiants ayant complété le test de compréhension orale, mais n'ayant pas obtenu la note de passage.

Le type de recherche

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, le phénomène de la compréhension orale des registres standard et familier chez les apprenants adultes en francisation est peu exploré à ce jour. Ainsi, cette recherche de type non expérimental sera exploratoire et descriptive. Exploratoire puisqu'elle nous permettra de mieux situer et de mieux circonscrire le phénomène de la compréhension orale des registres de langues. La recherche exploratoire est généralement conçue comme une étape préliminaire avant d'étudier un phénomène plus en profondeur et consiste principalement à amasser de l'information pertinente sur le sujet. Ouellet mentionne à propos de ce genre de démarche qu'elle est : « [...] la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée» (2007, p. 93).

Selon Cohen et al. (2000) et Ouellet (2007), la recherche descriptive permet quant à elle de décrire, de comparer, d'analyser et d'interpréter un phénomène. Le test de compréhension orale à choix multiples que nous avons utilisé s'insère dans une démarche descriptive puisqu'il nous a permis de décrire, de comparer, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à ce test auprès des 45 participants adultes en francisation. Cohen et al. (2000, p.93) mentionnent par ailleurs qu'un minimum acceptable pour effectuer une analyse statistique est de trente participants. Comme les données que nous avons obtenues au test ont été converties en données numériques et que notre échantillon était supérieur à trente, nous considérons que l'analyse de nos données est de type quantitatif et qu'elle permet une analyse statistique. De plus, les entrevues semi-dirigées que nous avons effectuées auprès des 10 participants n'ayant pas obtenu la note de passage au test de compréhension orale s'insèrent elles aussi dans une

démarche descriptive puisqu'elles nous ont permis d'identifier les éléments ayant entravé la compréhension orale dans les deux registres de langue. Ces données ont été analysées qualitativement.

La combinaison d'instruments de recherche

Le fait de combiner deux instruments de collecte de données dont l'analyse est quantitative avec un instrument de collecte de donnée dont l'analyse est qualitative nous permet d'observer le même phénomène sous plusieurs angles (Brown et Rodgers, 2002). Mialaret (2002, p. 28) considère que le fait de combiner plus d'un instrument de recherche peut permettre de « [...] compléter les données obtenues et faciliter l'interprétation des résultats. » Cohen et al. (2000, p. 112) croient même qu'en observant la réalité humaine avec une seule méthode, il est difficile d'obtenir une vue complète d'un phénomène. Burke Johnson & al. (2004) ajoutent qu'en plus d'utiliser plusieurs méthodes, lorsque celles-ci se distinguent considérablement l'une de l'autre, cela aurait pour conséquence de solidifier, de corroborer, de donner plus de valeur aux résultats obtenus. Enfin, ils ajoutent que le fait de combiner qualitatif et quantitatif dans une même recherche augmente la valeur de celle-ci (2004, p.14-15) :

[...] both quantitative and qualitative research are important and useful. The goal of mixed methods research is not to replace either of these approaches but rather to draw from the strenghts and minimize the weaknesses of both in single research studies and across studies.

Ces mêmes auteurs (2004. p.18-19) donnent d'ailleurs en exemple le fait de combiner un entretien qualitatif à une démarche quantitative:

For example, adding qualitative interviews to experiments as a manipulation check and perhaps as a way to discuss directly the issues under investigation and tap into participants' perspectives and meanings will help avoid some potential problems with the experimental methods.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, en l'occurrence une recherche se voulant à la fois exploratoire et descriptive, nous avons combiné trois modes de collecte de données (le questionnaire sociodémographique, le test de compréhension orale et l'entrevue semi-dirigée), associant ainsi les analyses quantitative et qualitative afin de jeter un éclairage plus complet

sur le phénomène de la compréhension orale des registres de langue. De plus, cette combinaison nous permettra de minimiser certains pièges inhérents à l'utilisation d'une seule méthode de collecte de données, en l'occurrence, une seule perspective. Dans la prochaine section, nous allons décrire la population ciblée par notre recherche ainsi que l'échantillon que nous avons sélectionné pour effectuer notre expérimentation.

3.2 La population

La population ciblée par notre recherche est composée d'apprenants adultes en francisation. L'échantillon que nous avons sélectionné est composé d'apprenants adultes en francisation étudiant dans une école appartenant à une commission scolaire de la région de Montréal (utilisant le « *Programme d'études français, langue seconde, direction de la formation générale des adultes* », 1994, ministère de l'Éducation du Québec). Les données sociodémographiques recueillies à l'aide du questionnaire sociodémographique démontrent un échantillon plutôt hétérogène. Au total, 45 participants ont effectué le test de compréhension orale et rempli le questionnaire sociodémographique. Selon les données, il y a eu 18 participants au niveau quatre, 14 participants au niveau cinq, huit participants au niveau six et 5 cinq participants au niveau sept. Ainsi, 16 hommes et 29 femmes, tous âgés de 16 ans et plus et ayant diverses langues comme langues maternelles ont effectué le test de compréhension orale et complété le questionnaire sociodémographique. Leur niveau de scolarité varie de l'école primaire à l'université et leur nombre d'années au Québec varie d'un mois à 56 ans. Certains avaient déjà étudié le français avant de commencer la francisation dans ce centre alors que d'autres n'ont appris le français que dans ce centre. La majorité des étudiants n'a jamais travaillé en français au Québec tandis que d'autres y ont travaillé pendant plus de 17 ans.

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre portant sur la problématique, une intégration réussie passe inévitablement par la maîtrise de la langue de la société d'accueil. Or, la compétence de compréhension orale, et notamment le fait d'être en mesure de comprendre les locuteurs natifs lorsqu'ils s'expriment dans divers registres, est une compétence nécessaire à une intégration réussie. Puisque ces étudiants devront s'intégrer et

fonctionner dans leur société d'accueil après leur formation linguistique, nous croyons qu'ils correspondent aux étudiants décrits dans notre chapitre portant sur la problématique.

Dans le *Programme d'études français langue seconde*, il y a six niveaux d'apprentissage au programme régulier, de même qu'un septième niveau, qui n'est pas donné dans toutes les écoles, et considéré comme étant plutôt axé sur l'écrit. Chaque niveau est d'une durée de sept à huit semaines, à raison de 30 heures par semaine (entre 210 et 240 heures pour chacun des niveaux). Les niveaux un et deux correspondent à des niveaux débutants tandis que les niveaux trois et quatre correspondent à des niveaux intermédiaires. Quant aux niveaux cinq, six et sept, ils sont considérés comme des niveaux avancés. En termes d'objectifs et de capacités de compréhension, les apprenants avancés devraient être davantage en mesure de comprendre des informations dans une variété de styles, de proposer et d'inférer le sens parfois caché de différents types d'énoncés. Dans le programme, il est d'ailleurs mentionné qu'au terme de son apprentissage, l'étudiant sera en mesure : « de comprendre des messages oraux et écrits dans des situations variées, liées à ses besoins et à ses intérêts; d'intervenir oralement et par écrit dans des situations variées, liées à ses besoins et à ses intérêts. » (Gouvernement du Québec, *Programme d'études français langue seconde*, 1994, p.34) Il est à remarquer que tous les étudiants acceptés dans le programme de francisation n'ont pas toujours l'occasion de compléter leur formation linguistique et que plusieurs quittent à différents stades de leur formation pour différentes raisons (personnelles, familiales, financières, prestations d'Emploi-Québec...)

Le choix du niveau des apprenants

Tel que nous le mentionnions dans notre chapitre portant sur la problématique, il nous importe de savoir si les apprenants du niveau avancé, qui se retrouveront sur le marché du travail sous peu, sont en mesure de comprendre les locuteurs de la langue cible dans des situations formelles et informelles et donc, de comprendre des énoncés dans une variété de registres. Par contre, il nous apparaît aussi important de vérifier la compréhension orale des étudiants du niveau intermédiaire puisque ces étudiants se retrouvent fréquemment sur le marché du travail sans avoir complété leur formation linguistique. Par ailleurs, dans le programme de francisation, le volet *recherche d'emploi* est abordé aux niveaux deux, quatre

et six. Au niveau deux, il n'est qu'effleuré puisque l'étudiant ne détient pas de connaissances linguistiques suffisantes pour que l'enseignant traite de cet aspect en profondeur, et les objectifs du MELS (anciennement MEQ) en lien avec l'emploi consistent en : « [...] formuler, accepter et refuser une invitation orale et écrite; comprendre une directive orale ou écrite. » (Gouvernement du Québec, Programme d'études français langue seconde, 1994, p. 187). Par contre, au niveau quatre, le volet sur l'emploi est beaucoup plus important et une démarche de recherche d'emploi est initiée. Les étudiants apprennent à répondre à une offre d'emploi, à s'informer sur un emploi annoncé et à remplir un formulaire de demande d'emploi. Au niveau six, cette démarche va encore plus loin, et les étudiants se préparent à l'entrevue d'embauche, apprennent à manifester leur intérêt pour un emploi, à décrire leurs expériences de travail, leur formation et leurs compétences, et prennent connaissance des normes du travail (gouvernement du Québec, Programme d'études français langue seconde, 1994, p. 194). Bref, aux termes des niveaux quatre et six, les étudiants devraient être en mesure de communiquer avec leurs pairs et leurs supérieurs, tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans une variété de situations du domaine liées au marché du travail.

Puisqu'un niveau minimum de connaissances linguistiques est requis pour s'intégrer au marché de l'emploi québécois, nous ne nous sommes pas intéressée aux niveaux débutants, mais plutôt aux niveaux intermédiaires et avancés puisqu'en plus de détenir un minimum de connaissances linguistiques, ces étudiants sont plus susceptibles d'amorcer une recherche d'emploi, et ainsi, d'entrer en contact avec une majorité de locuteurs francophones. En outre, le fait de vérifier la compréhension orale des étudiants des niveaux intermédiaire et avancé nous permettrait d'obtenir une meilleure vue d'ensemble du phénomène de la compréhension orale des registres de langue.

Pour le centre de formation en francisation que nous avons choisi, le nombre d'étudiants par classe se situe entre 15 et 35 étudiants. Pour recruter nos participants, nous avons sollicité la participation (volontaire) des étudiants du niveau quatre, cinq, six et sept. Nous avons préalablement inclus les étudiants du niveau trois à cette recherche, mais les résultats de l'étude pilote nous ont démontré que leurs connaissances linguistiques n'étaient pas suffisantes pour les inclure dans l'expérimentation (voir section 3.3.2 Étude-pilote : validation des tests de compréhension orale par des apprenants). Dans la prochaine section,

nous justifierons le choix et décrirons la conception de nos instruments de collecte de données, la manière dont nous les avons validés de même que les conditions dans lesquelles se sont effectuées les expérimentations.

3.3 Les instruments de collecte de données

Tel que nous l'avons mentionné dans la section précédente, nous avons choisi d'utiliser trois instruments de collecte de données : 1) le questionnaire sociodémographique; 2) le test de compréhension orale; et 3) l'entrevue semi-dirigée. Dans la prochaine section, nous détaillerons l'adaptation que nous avons faite d'un questionnaire sociodémographique et de contacts langagiers existant.

3.31 Le questionnaire sociodémographique

Avant d'effectuer le test de compréhension orale, des questions d'ordre sociodémographique ont été posées afin d'obtenir une vue d'ensemble du parcours des apprenants (voir appendice A). De plus, ces données nous ont permis de tenir compte de certaines variables pouvant avoir une incidence sur la compréhension orale (années de résidence au Québec, expériences de travail au Québec, contacts avec la communauté francophone...), car des études, dont celle de Mougeon et al. 2002 et celle de Blondeau et al. 2002, démontrent que certains paramètres ont un effet sur l'acquisition de la variation sociolinguistique. Mougeon et al. (2002, p.29) concluent leur étude en disant :

Le niveau de contact avec les locuteurs FL1 est incontestablement une variable indépendante qui s'avère avoir un effet majeur sur l'appropriation de la variation. Cet effet se manifeste de la façon suivante : L'exposition au français en dehors de l'école par le biais des interactions avec les locuteurs natifs favorise les apprentissages des variantes vernaculaires non-standard courantes.

Nous avons élaboré notre questionnaire à l'aide du LCP (*Language Contact Profile*) de Freed, Dewey, Segalowitz et Halter créé en 2001 (paru dans l'article de 2004). Ce questionnaire avait été conçu pour mesurer les contacts langagiers des apprenants dans la langue cible avant et pendant leur formation linguistique. L'avantage de ce questionnaire est qu'il tient compte du fait que les apprenants d'une même classe n'ont pas tous le même parcours d'apprentissage langagier (certains apprennent la langue à leur arrivée dans le pays

d'accueil, d'autres ont déjà commencé leur apprentissage avant leur arrivée). Dans ce questionnaire, on recueille de l'information générale sur les participants (pays d'origine, apprentissage du français, contact avec la communauté cible, temps de résidence dans le pays d'accueil...), mais aussi, sur leurs habitudes et activités langagières (ce qu'ils font en dehors de la classe dans la langue cible), et ce, pour chacune des composantes langagières (compréhension orale et écrite; expression orale et écrite). En conséquence, comme ce questionnaire a déjà été utilisé et validé, que les chercheurs qui ont élaboré ce questionnaire poursuivaient les mêmes objectifs que les nôtres et pour nous éviter d'omettre certaines informations importantes sur le parcours des apprenants, nous nous en sommes inspirée pour recueillir nos données sociodémographiques.

Comme le *LCP* est conçu pour des recherches expérimentales et contient une section *avant* et une section *après* traitement, nous avons d'abord éliminé la partie *après* traitement puisque notre recherche est de type non expérimental. Même après avoir retiré cette section, le *LCP* demeure un questionnaire relativement long. Comme il n'est pas l'unique objectif de notre recherche et afin de faciliter la tâche aux participants, nous avons regroupé certaines questions dans le but d'en faire une version plus concise. Enfin, nous avons modifié certaines questions afin de nous assurer que notre questionnaire reflète le plus possible la réalité de nos apprenants de même que le contexte dans lequel ils apprennent la langue cible.

Dans la première partie (concernant les informations générales), nous avons regroupé les questions portant sur les études faites dans la langue cible dans le pays d'origine ou un autre pays que le Canada. Ainsi, à la question : *Avez-vous déjà étudié le français dans votre pays d'origine ou dans un autre pays que le Canada?*, en plus des choix allant de l'école primaire à l'université, nous avons ajouté la case « autre » pour que l'étudiant ait la possibilité de mentionner un séjour linguistique qu'il a fait dans un autre pays dans le but d'apprendre la langue. De plus, nous avons ajouté des questions telles que : *Depuis combien de temps étudiez-vous le français dans cette école? Depuis combien de temps vivez-vous au Québec? Avez-vous déjà travaillé au Québec (emploi où vous deviez utiliser le français)?* parce que ces étudiants vivent au Québec depuis un nombre différent d'années et que leurs expériences sont variées. Nous avons aussi ajouté des questions telles que le niveau actuel en francisation et le niveau de scolarité dans la langue où les études principales ont été faites. Dans la

deuxième partie, concernant les activités et les habitudes langagières dans la langue cible, nous avons regroupé certaines questions qui concernaient le même type d'activité langagière. Par exemple, dans le questionnaire original, le nombre d'heures d'écoute de chansons dans la langue cible et le nombre d'heures d'écoute de la radio dans la langue cible étaient deux questions distinctes. Nous les avons regroupées pour n'en former qu'une seule qui est devenue: *Combien d'heures par semaine écoutez-vous la radio ou des chansons en français à l'extérieur de la classe?* De plus, comme notre étude ne comporte pas de traitement, nous avons volontairement exclu la partie comportant les questions après le traitement. Finalement, à l'instar du LCP, nous avons aussi eu recours à une échelle de type *Likert*. Toutefois, nous avons réduit le nombre de réponses de sept à cinq possibilités tout en maintenant la possibilité nulle.

Afin de valider tous nos instruments de collecte de données, nous avons effectué une étude pilote auprès de huit apprenants, soit deux apprenants des niveaux trois, deux apprenants du niveau quatre, deux apprenants du niveau cinq et deux apprenants du niveau six. En ce qui concerne la première partie du questionnaire sociodémographique, seule une question a été retirée, soit le pays d'origine du participant. Nous avons retiré cette question puisque le fait d'être né dans un pays ou un autre ne donne pas toujours une information exacte quant à langue maternelle d'un individu. L'étude pilote nous a aussi appris que les étudiants avaient trouvé la deuxième partie du questionnaire un peu longue. Ainsi, nous n'avons formulé qu'une ou deux questions en lien avec la même compétence linguistique.

3.3.2 *Le test de compréhension orale*

Pour créer notre test de compréhension orale, nous devions préalablement sélectionner des documents sonores qui soient équivalents en français standard et en français familier. Après une revue exhaustive de documents authentiques sonores en langue familière et en langue standard, la décision a été prise de créer nos propres documents sonores afin de permettre un meilleur contrôle de paramètres tels que la longueur des énoncés, les thèmes traités, mais aussi, les variantes linguistiques abordées. Nous nous sommes donc assurée de la comparabilité de nos extraits en gardant le même contenu thématique pour les deux registres, mais aussi en veillant à ce que le niveau de difficulté, la structure du texte et le nombre de

propositions sémantiques soient les mêmes pour les deux registres. De plus, et tel que mentionné dans l'étude de Kennedy et Trofimovich (2008) et dans celle de O'Bryan et al. (2009), nous nous sommes assurée que les thèmes abordés soient de connaissance générale afin que les problèmes de compréhension orale ne soient pas engendrés par une méconnaissance du sujet abordé, mais bien par la langue.

La conception des extraits sonores

Pour sélectionner les variantes linguistiques standard et les variantes linguistiques familières représentées dans nos extraits, nous avons eu recours à plusieurs sources puisque, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre consacré au cadre théorique, il n'existe pas de description complète du français parlé au Québec (Gervais et al. 2000), d'où la difficulté de nous assurer de l'appartenance d'une variante linguistique à un registre plutôt qu'à un autre. Ainsi, pour créer nos extraits et sélectionner les variantes des registres standard et familier, nous nous sommes appuyée sur les études d'Ostiguy et al., 2005; de Reinke 2005, de Gervais et al. 2000; du *Dictionnaire du Français Plus*, du *Dictionnaire Québécois d'Aujourd'hui*, du dictionnaire en ligne produit par le groupe FRANQUS et du matériel didactique pour apprenants de langue seconde : *Le français au Québec* et *Variations phonétiques et grammaticales en français parlé* produits par Sodilis. Pour catégoriser les variantes lexicales selon qu'elles appartenaient à un registre plutôt qu'à un autre, Gervais et al. (2000, p.23) se sont positionnés de cette façon: « Le parti adopté a été de considérer comme familiers les usages considérés comme tels dans au moins un des dictionnaires consultés. » De notre côté, nous avons choisi de ne garder que les variantes communes à au moins deux des sources que nous avons mentionnées. Par ailleurs, puisque la description complète de la langue parlée au Québec est inexistante à ce jour et que le consensus ne règne pas encore au sein des linguistes, nous savons pertinemment que les termes *langue standard* et *langue familière*, pourraient ne pas faire l'unanimité chez ces derniers. Toutefois, nous nous en tiendrons aux termes *langue standard* et *langue familière* tels que nous les avons définis au chapitre portant sur le cadre théorique.

Le format des extraits sonores: le dialogue en contexte

Les étudiants en francisation sont habitués aux exercices d'écoute de dialogues sur divers aspects du quotidien. Les activités quotidiennes représentent des sujets de conversation de connaissance générale. De plus, les travaux en langue seconde ou étrangère (particulièrement ceux faits par les tenants de l'approche communicative) effectués ces dernières années insistent sur l'importance du contexte dans la compréhension d'un message :

In recent approaches, and particularly in the communicative approach, the current belief is that it is impossible to place sentences without context, to divorce form from function. It is for this reason that communicative competence is defined as the ability to use the language in context of the situation. (Moreno et al. 2009, p.285)

Ainsi, préciser le contexte avant l'écoute aiderait les apprenants à prédire ce qu'ils vont entendre et les aiderait à mieux reconnaître les formes entendues: «Similarly, in order to help our learners predict what speakers are going to say we should provide them with enough information before we give them a listening comprehension exercise.» (Hasan, 2000, p.144) Pour cette raison, au lieu de faire entendre des phrases détachées et détachées de tout contexte, nous avons choisi d'utiliser un format comme le dialogue puisqu'il permet d'intégrer un contexte à la communication. En outre, les thèmes des dialogues que nous avons choisis portent sur le quotidien, la vie de tous les jours des apprenants, et ainsi, la fréquence ou la probabilité que ceux-ci connaissent le vocabulaire associé à ces activités est plutôt élevée. Le fait de connaître le vocabulaire associé à une activité favorise la création de liens ou d'associations avant et pendant l'écoute du dialogue et permet à l'apprenant d'anticiper ce qui va se passer. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, le contexte (le thème du dialogue) a été précisé aux participants avant la première écoute.

Nous avons donc conçu huit dialogues entre un homme et une femme en langue standard portant sur les thèmes suivants : le regret de l'achat d'un objet usagé, une demande de service, l'attente d'une tierce personne en retard, la préparation à un déménagement, une conversation à la pharmacie, une rencontre imprévue entre deux amis, une discussion à propos de la région du Lac-Saint-Jean et l'emprunt d'un objet appartenant à un autre membre de la famille. Pour chaque dialogue standard, nous avons créé une version familière équivalente en termes de longueur d'énoncés, de contenu, de nombre de variables linguistiques, de nombre de mots,

etc. (voir appendice B pour la version finale et appendice G pour la version initiale). Afin de nous assurer de l'uniformité des dialogues au niveau du débit, de l'intonation, de la prononciation et de l'accentuation et pour que les étudiants distinguent bien les deux locuteurs, tous les dialogues ont été enregistrés sur disque compact par le même homme et la même femme, qui tous deux ont le français parlé au Québec comme langue maternelle. Par ailleurs, le débit est légèrement sous la normale puisque, comme il s'agit de la passation d'un test, les participants éprouvent déjà une certaine anxiété.

La validation des dialogues

Pour consolider le choix de nos variantes linguistiques et leur appartenance au registre standard ou au registre familier, nous avons eu recours à deux linguistes. Nous avons choisi ces derniers parce qu'ils se spécialisent dans le français oral du Québec et qu'ils sont familiers avec la variation linguistique en enseignement du français langue seconde. Nous leur avons demandé de commenter les variantes que nous avons sélectionnées dans les deux registres.

Le premier de ces linguistes détient une maîtrise en linguistique et travaille comme chargé de cours, principalement en phonétique corrective, dans des programmes de français pour non-francophones de deux universités québécoises. Ce linguiste nous a fait quelques recommandations quant aux versions standards de nos dialogues. Il nous a fortement recommandé d'inclure les *chutes du e* dans plusieurs variantes de nos versions standard, particulièrement pour le pronom sujet « je » parce que la plupart des locuteurs en situation formelle font aussi chuter le « e ». Aussi, il nous a recommandé d'uniformiser les variantes dans un registre et dans l'autre, c'est-à-dire qu'il s'est assuré que les variantes utilisées étaient correspondantes dans les deux registres. Par exemple, au départ, nous avions écrit : « un jour » pour la version standard et « à un moment donné » pour la version familière. Il nous a recommandé d'utiliser la forme « à un moment donné » pour les deux versions et de ne changer que la prononciation. La forme standard est restée : « à un moment donné » et la forme familière est devenue : « un men dné ». Finalement, il nous a suggéré de transcrire les extraits en alphabet phonétique afin d'avoir une idée encore plus précise de la prononciation

voulue. Toutefois, comme les extraits étaient destinés à être lus à voix haute par deux personnes non spécialistes de la phonétique, nous n'avons pas retenu cette proposition.

L'autre linguiste est doctorant en linguistique, travaille à la création du *programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* du ministère de l'Immigration et des communautés culturelles et est enseignant en francisation. Ce dernier nous a aussi recommandé de faire les *chutes du e* dans les versions standard (particulièrement pour le pronom sujet *je* et surtout lors de la négation, car nous avons fait le choix de garder le *ne* de la négation). De plus, il nous a grandement conseillé quant aux variantes familières les plus appropriées, notamment aux niveaux phonétique et morphosyntaxique. Par exemple, pour la version familière, pour la variable « si je peux prendre », nous avons d'abord inscrit « prend » (avec le *d* prononcé), mais il nous a suggéré la variante « prenn » (sans la prononciation du *d*). Aussi, pour la variante « demandé », nous avons d'abord écrit « demandé », mais il nous a plutôt recommandé la variante « nmandé ». De plus, pour la variante « en-dessous », nous avons écrit « en-dessous », mais il nous a proposé « en-tssous ». Nous avons accueilli ses suggestions et avons modifié les dialogues en conséquence. La version validée (finale) de nos dialogues se trouve en appendice b et la version initiale (avant toute suggestion des linguistes) se trouve en appendice g. Le tableau 3.3.2.1 résume les principales modifications qui ont été apportées aux dialogues.

TABLEAU 3.3.2.1 MODIFICATIONS LINGUISTIQUES APPORTÉES AUX DIALOGUES

	VERSION STANDARD	VERSION FAMILIÈRE
Dialogue 1	<ul style="list-style-type: none"> -Faire les chutes du <i>e</i> du pronom sujet <i>je</i> exemple: « Je le sais » au lieu de « Je le sais ». -Faire la chute du <i>e</i> dans « de la revendre ». -Ne pas prononcer le <i>s</i> dans « et en plus » 	<ul style="list-style-type: none"> -Prononciation de « rvend » plutôt comme « rvenn ». -Prononcer le <i>s</i> dans « et en plus ».

Dialogue 2	<p>-Uniformiser les variantes : remplacer « franchement » par « Bien voyons donc », car non équivalentes.</p>	<p>-Retirer la chute du <i>e</i> dans « ch'capab de faire attention », car difficulté d'articulation.</p> <p>-Allonger (produire un effet de durée dans les cas où une syllabe a été retranchée). Par exemple : dans « j'vas_fermer » « dans_maison » et « est_fragile »</p>
Dialogue 3		<p>-Changer « qu'est-ce que » pour « kess » ou « kessé ».</p> <p>-Remplacer la transcription « a l'arrive » par « al arrive ».</p>
Dialogue 4	<p>-Faire chuter le <i>e</i> du pronom sujet <i>je</i> avec négation dans « jø ne les trouve plus »</p> <p>-Uniformiser avec variante familière: remplacer « sous la table » par « en-dessous de la table ».</p> <p>-Remplacer « présentement » par « là ».</p>	<p>-Modifier « je suis » pour « Chuis », car assourdissement du <i>je</i> lors de la chute du <i>e</i>.</p> <p>-Remplacer « J'ai trouve pu » par « j'es trouve pu ».</p> <p>-Remplacer « ta l'heure » par « t'à l'heure ».</p> <p>-Remplacer « en-dessous » par « en-tssous ».</p>
Dialogue 5	<p>-Uniformiser avec la version familière : remplacer « en particulier » par « quelque chose ».</p> <p>-Remplacer la négation « pas » par « plus » (sans prononciation du <i>s</i> final) dans « jø ne la vois plus ».</p> <p>-Remplacer « on en a plus » par « on n'en a plus ».</p>	<p>-Remplacer « c'te tablette-là » par « c'tablette-là ».</p> <p>-Prononcer « prennn » au lieu de « prend » (sans <i>d</i>).</p> <p>-Remplacer « CCCherche » par « Ch'cherche »</p> <p>-Allonger durée de « sa tab » et « à maison ».</p>
Dialogue 6		<p>-Remplacer « demain » par « nmain ».</p> <p>-Prononcer « rjoinn » au lieu de « rejoind » (sans <i>d</i>).</p> <p>-Uniformiser avec la version standard : remplacer « a viendra pas » par « a ira pas ».</p> <p>-Remplacer « quand t'est-ce qu'est là » par « quand t'est-ce qu'est disponib ».</p>

Dialogue 7	-Uniformiser en remplaçant « un jour » par « à un moment donné ».	-Remplacer « y aille » par « yalle » -Remplacer « ensemb » par « ensem ». -Remplacer « un moment dné » par « un men dné » -Remplacer « avec » par « aek ». -Remplacer « demander » par « nmander ». -Remplacer « i'm semb » par « i'm semm ». -Remplacer « pour la job » par « pour le travail ». -Remplacer « Mets-en » par « ben sûr ».
Dialogue 8	-Uniformiser avec la version familière en remplaçant « et puis » par « et là ». -Remplacer « petite amie » par « copine ».	-Remplacer « sous-sol » par « la cave ». -Remplacer « quelques » par « kèk ». -Remplacer « ce soir » par « à soir ».

Le format du test de compréhension orale : le questionnaire à choix multiples

Après avoir conçu nos documents sonores, nous avons conçu les tests de compréhension orale portant sur les dialogues. La compréhension orale peut se mesurer par diverses méthodes selon l'objectif visé. Parmi ces méthodes, notons l'utilisation de questions ouvertes nécessitant des réponses ouvertes ou à développement de la part de l'apprenant; mais aussi l'utilisation de questions fermées où l'apprenant répond par vrai ou faux ou par sélection d'un choix parmi des choix multiples.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour un questionnaire avec réponses fermées, et plus précisément, à choix multiples. De manière générale, le questionnaire à choix multiples ne vise qu'une seule compétence, soit la compréhension (de l'oral si le test est à l'oral et de l'écrit s'il s'agit d'une compréhension écrite). À l'inverse, les questions ouvertes sollicitent à la fois la compétence de compréhension orale et la compétence d'expression (orale ou écrite) puisque l'apprenant doit, en plus de comprendre la question, reformuler et exprimer verbalement ou à l'écrit sa pensée dans la langue cible, ce qui a comme conséquence de fausser quelque peu les données puisque la sollicitation de deux compétences ne donne pas une mesure réelle de la compréhension de l'apprenant. Le choix d'un questionnaire à choix multiples nous a semblé judicieux pour vérifier nos hypothèses de recherche parce que les questions fermées ne sollicitent que la compétence que nous désirons

évaluer, soit la compréhension orale. De plus, les apprenants ciblés par notre recherche sont familiers avec l'évaluation par le questionnaire à choix multiples. L'utilisation de cette méthode d'évaluation avec laquelle les apprenants sont familiers permet d'exclure toute variance qui pourrait être causée par la non-familiarité avec le format du test augmentant ainsi la possibilité que la variance soit associée au manque de compréhension.

Pour construire nos questions et nos choix de réponses, nous avons suivi les recommandations proposées par Cohen et al. (2000, p.248) et celles du *Center for Teaching and Learning* (University of North Carolina at Chapel Hill) de 1990. Par exemple, nous avons tenté d'éviter de formuler les questions de telle sorte qu'une réponse ne soit pas proposée dans la question (*avoid leading questions*). Nous avons aussi formulé les questions de façon claire et non ambiguë, en nous assurant qu'une seule réponse soit possible. Enfin, nous avons évité de formuler des questions négatives ou comportant une double négation afin de ne pas semer la confusion dans l'esprit de l'apprenant. Quant aux choix de réponses, nous avons pris garde de varier la position des bonnes réponses et nous nous sommes assurée que tous les choix de réponses étaient sensiblement de la même longueur. En outre, pour ne privilégier aucun des registres, nous avons fait attention à ne pas reprendre les mots utilisés dans le dialogue. Pour les variantes lexicales, pour ne pas favoriser un registre plutôt qu'un autre, nous avons eu recours à des images représentant différents mots à sonorité s'approchant tantôt de la variante standard, tantôt de la variante familière, et ce, dans le but d'éviter de renommer une variante déjà entendue ou de favoriser un registre plutôt qu'un autre. En outre, nous avons rédigé les questions et les choix de réponses en langue standard puisque notre objectif n'était pas de vérifier la compréhension orale de ceux-ci, mais bien de vérifier la compréhension orale des extraits entendus (les dialogues). Ainsi, une seule version des questions et des choix de réponses a été conçue afin de ne pas créer de biais quant à la prononciation des questions et des choix de réponses.

Pour les questionnaires à choix de réponses fermées (ou à choix multiples), Mialaret (2004) indique que parfois, une autre possibilité de réponse est offerte au participant lorsqu'il ne connaît pas la réponse ou que la question ne s'applique pas. Lors de la conception de notre test, nous avons tenu compte du fait que, comme il s'agit d'un test à choix multiples, les résultats pourraient être faussés du fait que des étudiants, ne connaissant pas la réponse à une

question, pourraient quand même obtenir une bonne réponse en choisissant au hasard parmi les réponses offertes. Ainsi, nous avons sensibilisé les participants à cette situation et avons précisé avant la passation du test que le choix de réponse *d* serait toujours le même pour chacune des questions, soit : «*je ne sais pas, je n'ai pas compris*». Les participants ont été invités à choisir (*d*) s'ils ne connaissaient pas la réponse plutôt que de choisir une réponse au hasard. L'emphase a été mise sur le fait qu'ils n'étaient pas notés officiellement pour ce test, mais sur l'importance pour nous d'avoir une mesure exacte des difficultés de compréhension.

Comme nous venons de le mentionner, nous ne voulions solliciter qu'une seule compétence, à savoir la compétence de compréhension orale. À l'instar de Major et *al.* (2005) nous avons décidé de ne pas accompagner les questions d'un support écrit, c'est-à-dire que les questions préenregistrées n'ont été posées qu'à l'oral et qu'elles n'étaient pas accompagnées d'une transcription des questions. En effet, une transcription des questions accompagnant notre test de compréhension orale aurait pu modifier la compréhension de l'apprenant, car une deuxième compétence (la compétence de lecture) aurait été sollicitée.

La recherche en didactique des langues secondes fait mention de la répétition de l'input pour un meilleur décodage du message. Dans l'étude de Hasan (2000, p.148), les apprenants ont mentionné qu'ils trouvaient difficile de comprendre le message de façon générale après seulement une écoute. Dans leur étude publiée en 2009, O'Bryan et Hegelheimer mentionnent que : «While research on repetition and listening strategies is currently lacking, proponents of the interactionist approach to second language acquisition (SLA) suggest that repetition is a valuable form of input enhancement.» (O'Bryan et al. 2009, p.11)

Ainsi, selon ces chercheurs, une deuxième écoute permettrait aux participants de mieux décoder le sens général et le sens particulier de ce qu'ils viennent d'entendre. Par ailleurs, en raison de la longueur des dialogues, des énoncés et du nombre de questions et de choix de réponses contenus dans le test de compréhension orale, nous croyons qu'une deuxième écoute permet, d'une part, d'éviter de placer l'apprenant en situation de surcharge cognitive, et d'autre part, d'éviter de surcharger sa capacité de mémorisation. La séquence entendue a été composée comme suit :

TABLEAU 3.3.2.2 SÉQUENCE D'ÉCOUTE POUR UN DIALOGUE**ÉCOUTE DU DIALOGUE****Écoute de la question 1**

Écoute des quatre choix de réponses

Écoute de la question 2

Écoute des quatre choix de réponses

Écoute de la question 3

Écoute des quatre choix de réponses

Écoute de la question 4

Écoute des quatre choix de réponses

RÉPÉTITION DE CETTE SÉQUENCE

En résumé, comme les apprenants étaient familiers avec l'écoute de courts dialogues portant sur des thèmes du quotidien, qu'ils comprenaient bien les consignes du test à choix multiples, qu'ils étaient habitués à une deuxième écoute lors des examens, nous croyons que ce type de questionnaire à choix multiples était approprié pour vérifier leur compréhension orale.

La validation du questionnaire à choix multiples

Pour nous assurer de la validité de notre questionnaire, nous avons demandé à deux enseignantes travaillant dans l'établissement où nous avons effectué notre expérimentation de donner leurs commentaires et suggestions quant à celui-ci. Nous avons choisi ces enseignantes puisqu'elles détiennent toutes deux une solide expérience avec tous les niveaux d'apprenants et qu'elles ont déjà conçu du matériel servant à l'évaluation en francisation, et notamment des questionnaires à choix multiples (la version finale du questionnaire se retrouve à l'appendice b).

L'une de ces enseignantes détient une expérience de plus de quinze ans en enseignement et en suivi individualisé en français auprès d'une clientèle diversifiée (français langue maternelle, français langue seconde primaire et secondaire, français langue seconde adultes) et de tous les niveaux (débutant, intermédiaire et avancé). Elle a notamment été chargée de cours en français langue seconde pendant plus de quatre ans dans une université canadienne et a travaillé avec les niveaux débutants (cours généraux en français oral et écrit) et les

niveaux avancés (cours plus spécifiques en français tels que littérature et philosophie). Durant cette période, elle a conçu, développé et validé le matériel didactique et les examens utilisés pour ces cours. L'autre enseignante détient une expérience de plus de trente ans en enseignement du français langue seconde aux adultes. En plus d'avoir enseigné à tous les niveaux, elle a aussi participé à la création d'examens à choix multiples pour le ministère de l'Éducation pour les niveaux quatre et cinq et elle a contribué à la révision du programme actuel pour les niveaux un et deux. Elle a été chef de groupe pour l'ensemble des enseignants en francisation du même centre, et plus particulièrement, elle a encadré le nouveau personnel enseignant détenant peu d'expérience. Par ailleurs, elle est la personne-ressource à consulter lors du classement des étudiants ayant déjà des bases en français et devant intégrer un niveau dans le programme de francisation.

Dans un premier temps, nous avons demandé à ces deux enseignantes de nous dire à quels niveaux d'étudiants s'adressait la *version standard* de chacun des dialogues. Nous leur avons demandé d'évaluer la version standard puisque les variantes utilisées leur étaient connues et qu'elles étaient notamment codifiées (par exemple, l'utilisation des pronoms personnels compléments s'amorce au niveau 2, mais se poursuit aux niveaux trois et quatre). Ainsi, voici le tableau suivant met en lumière le ou les niveaux qu'elles ont suggérés pour chacun des dialogues.

TABLEAU 3.3.2.3 ÉVALUATION DU NIVEAU DES DIALOGUES PAR LES ENSEIGNANTES

	Enseignante 1	Enseignante 2
Dialogue 1	Niveau 2	Niveau 3
Dialogue 2	Niveau 3-4	Niveau 2
Dialogue 3	Niveau 4	Niveaux 4-5
Dialogue 4	Niveau 3-4	Niveau 2
Dialogue 5	Niveau 4-5	Niveaux 3-4
Dialogue 6	Niveau 4-5	Niveau 4
Dialogue 7	Niveau 4	Niveau 3-4
Dialogue 8	Niveau 3-4	Niveau 2

Comme le test de compréhension orale s'adresse à des étudiants des niveaux intermédiaires et avancés, soit les niveaux quatre, cinq, six et sept, les recommandations de ces deux enseignantes confirment le niveau de difficulté de nos tests. Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux enseignantes de dire si les questions du test de compréhension orale leur semblaient pertinentes en lien avec nos objectifs de recherche. Nous leur avons aussi demandé de commenter la formulation des questions et les choix de réponses. Le tableau suivant résume les principales suggestions des deux enseignantes. Les suggestions sont faites en fonction des *dialogues et questionnaires originaux* (voir appendice g).

TABLEAU 3.3.2.4 SUGGESTIONS APPORTÉES AU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE

	Enseignante 1	Enseignante 2
Dialogue 1		Question 2 : ajouter autre choix « d'acheter une voiture neuve ». <i>Suggestion rejetée, car contient mot-ciblé « voiture ».</i>
Dialogue 2	<p>Question 1 : choix c) remplacer « de laver une fenêtre » par « de réparer une fenêtre »</p> <p>Question 2 : choix a) remplacer « parce que la fenêtre est sale » par « parce que la fenêtre est brisée »</p> <p>Question 2 : choix c) remplacer « a froid » par « trouve la température inconfortable »</p>	<p>Question 2 : suggère « a froid » plutôt que « est gelé ».</p> <p>Question 3 : choix b) et c) remplacer « avait ouvert » par « a ouvert »</p>

Dialogue 3	Question 3 : retirer le dessin d'un téléphone cellulaire (non pertinent).	<p>Question 1 : choix b) remplacer « la femme que les deux personnes attendent » par « la femme dont les deux personnes parlent »</p> <p>Question 2 : ajouter autre choix : « non, elle est encore à la maison »</p> <p>Question 5 : choix c) retirer « presque »</p>
Dialogue 4		Question quatre : choix a) remplacer « elle peut le faire dans une heure » par « elle va le faire tout de suite, maintenant... », car ressemble à un piège.
Dialogue 5	Question 4 choix b) sur la table du pharmacien : trouver autre chose, car le pharmacien ne travaille pas avec une table.	Question 3 : choix b) remplacer « il retourne chez lui se reposer » par « il a oublié de payer »
Dialogue 6	<p>Question 2 : suggère « évènement » au lieu de « situation, activité, sortie ».</p> <p>Question 5 : choix c) remplacer « son répondeur ne fonctionne pas » par « elle vient juste de lui laisser un message »</p>	<p>Question 1 : choix a) remplacer « à une réunion » par « à l'école demain »</p> <p>Question 2 : choix a) remplacer « ce n'est pas mentionné » par « demain matin »</p> <p>Question 4 : choix b) remplacer « oui, ils se laissent des messages sur répondeur » par « non parce qu'elle n'a pas de répondeur », car ressemble à un piège.</p> <p>Question 5 : Choix c) remplacer « son répondeur ne fonctionne pas » par « demain matin »</p>

Dialogue 7	<p>Question 1 : choix b) remplacer « où se trouve le lac Saint-Jean » par « si elle sait que l'homme vient de cette région »</p> <p>Question 2 : choix c) remplacer « non, elle trouve que le Lac St-Jean est ennuyant » par « oui, elle pense y aller à ses prochaines vacances »</p> <p>Question 3 : choix a) remplacer « non, il trouve ça fatigant » par « non, il n'aime pas y aller seul »</p>	<p>Question 3 : choix a) remplacer « fatigant » par « endormant, désagréable, monotone »</p>
Dialogue 8	<p>Dans le dialogue, après « reviens avant le souper » ajouter « car tu dois te coucher tôt ce soir ».</p> <p>Question 4 : choix b) remplacer « avant son émission de télé préférée » par « avant que Nathalie revienne »</p>	

Dans la prochaine section, nous verrons la toute dernière validation de nos tests de compréhension orale qui a été faite auprès d'apprenants des niveaux intermédiaires et avancés durant la semaine du 5 juin 2011.

L'étude pilote : validation des tests de compréhension orale par des apprenants

Avant de procéder à l'expérimentation, une étude pilote auprès de deux apprenants typiques par niveau (deux étudiants « moyens » par niveau, recommandés par leurs professeurs) nous a permis de valider ces instruments, c'est-à-dire de vérifier s'ils étaient appropriés aux niveaux des apprenants (et ainsi de valider la classification des niveaux faite par les deux enseignantes). Afin de vérifier si les dialogues et nos questionnaires étaient trop faciles ou trop difficiles, nous les avons fait valider par des apprenants des niveaux trois, quatre, cinq et six. À la lumière des résultats obtenus, nous avons retiré la participation des

étudiants du niveau trois parce que les deux apprenants typiques avaient obtenu de très faibles résultats au test de compréhension orale.

Afin de créer un test à choix multiple qui soit efficace et approprié, on apprend dans les recherches en didactique des langues (en lien avec la conception de questionnaires à choix multiples) que les questions doivent être discriminantes, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas être réussies ou échouées par l'ensemble des participants. En effet, les questions réussies ou échouées par tous ne discriminent pas les élèves forts des élèves faibles. Pour qu'une question soit pertinente, il importe que les résultats varient (*Center for Teaching and Learning*, University of North Carolina at Chapel Hill, 1990). Ainsi, après avoir compilé les résultats de notre étude-pilote, nous avons pris la décision de retirer les questions ayant été réussies ou échouées par les huit étudiants. Le tableau suivant indique les quatre questions que nous avons retirées. Toutefois, comme les enregistrements sur disques compacts étaient déjà faits et que la personne faisant la voix féminine des dialogues était partie étudier à l'étranger, nous n'avons pas refait les enregistrements. Ainsi, lors de l'expérimentation, nous avons gardé toutes les questions, mais avons plutôt éliminé ces quatre questions lors de la compilation des résultats.

TABLEAU 3.3.2.5 ÉTUDE PILOTE : VALIDATION DU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE

Dialogue un	Question 3 : 8/8 : retirée
Dialogue deux	Question 1 : 8/8 : retirée
Dialogue cinq	Question 1 : 0/8 : retirée
Dialogue six	Question 2 : 8/8 : retirée

Dans la prochaine section, nous expliquerons comment nous avons formé les groupes pour la passation des tests de compréhension orale.

La composition des groupes pour la passation des tests

Comme nous ne voulions pas créer un effet de redondance en faisant écouter le même dialogue en langue familière et en langue standard au même participant (pour éviter de faciliter la compréhension orale des étudiants qui entendraient les deux versions d'un même

dialogue), nous avons pris la décision de ne faire écouter qu'une seule version d'un dialogue par apprenant. Nous avons donc constitué, par tirage au sort, deux versions de notre test. Par exemple, la version A est composée de quatre dialogues en langue standard et de quatre dialogues en langue familière tandis que la version B est composée de la contrepartie de ces huit dialogues (les quatre autres dialogues en langue standard et les quatre autres dialogues en langue familière). Chaque classe a donc été divisée en deux groupes : l'un entendant la version A et l'autre la version B, le tableau suivant démontre la répartition des dialogues pour les deux versions.

TABEAU 3.3.2.6 RÉPARTITION DES DIALOGUES SELON LA VERSION

	Version A (n= 24 étudiants)	Version B (n= 21 étudiants)
Dialogue 1	Version standard	Version familière
Dialogue 2	Version standard	Version familière
Dialogue 3	Version familière	Version standard
Dialogue 4	Version familière	Version standard
Dialogue 5	Version standard	Version familière
Dialogue 6	Version familière	Version standard
Dialogue 7	Version familière	Version standard
Dialogue 8	Version standard	Version familière

L'équivalence entre la version A et de la version B du test

Puisque nous avons deux versions de notre test, soit la version A et la version B, nous avons voulu nous assurer qu'elles étaient équivalentes, c'est-à-dire qu'une version n'était pas plus facile que l'autre. Pour effectuer cette vérification, nous avons utilisé le test bilatéral non paramétrique de Wilcoxon pour comparer les valeurs centrales de chaque version A et B des dialogues standard et familier, et ce, pour chacun des niveaux. Pour chacun des niveaux et des versions, toutes les probabilités se situent bien au-delà du seuil de significativité ($p > 0.1$). À l'issue de cette vérification, nous ne pouvons affirmer qu'il existe une différence significative entre la version A et la version B du test de compréhension orale. Ainsi, nous

pouvons affirmer que nos deux versions sont équivalentes et qu'elles sont du même niveau de difficulté. Dans la prochaine section, nous détaillerons le déroulement de l'expérimentation.

Les conditions de passation du test de compréhension orale (déroulement)

La semaine du 27 juin 2011, la chercheuse a tout d'abord pris contact avec les enseignantes des niveaux quatre à sept pour leur présenter la recherche et leur demander la plage horaire leur convenant le mieux pour effectuer l'expérimentation. Par la suite, elle est passée dans les classes pour se présenter et présenter le projet et ses modalités aux étudiants. Des formulaires de participation ont été distribués et les étudiants intéressés les ont remis à la chercheuse, puis l'expérimentation a été effectuée au cours de la semaine du 11 juillet 2011.

L'expérimentation s'est déroulée de la manière suivante : tout d'abord, la chercheuse a divisé de façon aléatoire en deux moitiés les étudiants d'un même niveau. Puis, elle est allée chercher la première moitié de ces étudiants et les a conduits dans un autre local (pendant que l'autre moitié est restée en classe avec l'enseignante et a rempli le questionnaire sociodémographique avec l'aide de celle-ci). La chercheuse a ensuite donné les consignes à l'oral et, pour s'assurer de la compréhension de celles-ci, les étudiants ont effectué un exemple (entendu deux fois) avant de commencer. Par la suite, la chercheuse s'est assurée de vérifier que tous avaient bien compris la tâche à effectuer avant de commencer l'expérimentation. Finalement, une fois le test complété, la chercheuse a ramené les étudiants de ce premier groupe dans leur classe et a effectué le test de compréhension orale avec l'autre moitié du groupe. Elle a procédé de la même façon avec tous les niveaux. Ainsi, pour les étudiants d'un même niveau, les tests de compréhension orale se sont faits au cours de la même plage horaire afin d'éviter que les étudiants échangent de l'information relative au test.

Dans les jours qui ont suivi, la chercheuse a corrigé les tests et est retournée dans les classes pour donner les résultats aux étudiants, mais aussi, pour solliciter la participation (volontaire) à une entrevue aux étudiants n'ayant pas obtenu la note de passage de 60%. Dans les prochains paragraphes, nous allons présenter le deuxième instrument de collecte de données, l'entrevue semi-dirigée.

3.3.3 *Le troisième instrument de collecte de données : l'entrevue*

Notre troisième instrument de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée, avait comme objectif de permettre une meilleure interprétation des résultats obtenus aux tests de compréhension orale. Plus spécifiquement, il nous a permis d'identifier les éléments des deux registres qui ont entravé la compréhension orale.

Savoie-Zacq (2009, p.339) envisage l'entrevue comme étant :

[...] une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence.

Cohen et al. (2000, p.268) mentionnent que l'entrevue poursuit trois objectifs : premièrement, il s'agit d'un moyen considérablement efficace, et même essentiel, pour aller recueillir de l'information pertinente sur les objectifs d'une recherche. Deuxièmement, elle peut servir à tester des hypothèses, à en trouver de nouvelles ou à identifier de nouvelles variables. Enfin, utilisée avec une deuxième méthode de recherche, elle permet de consolider les résultats obtenus par cet autre instrument. Mialaret (2004, p.55) ajoute que : « [...] de tels entretiens peuvent faire naître, dans l'esprit du chercheur, des hypothèses de travail ». En outre, il mentionne que : « L'entretien peut jouer un rôle important à la fin d'une recherche au moment de l'interprétation des sujets. [...] Les résultats quantitatifs peuvent alors prendre un sens un peu plus pertinent. » (Mialaret, 2004, p.56). Pour les fins de notre mémoire, nous croyons qu'une entrevue effectuée après le test de compréhension orale nous a permis de répondre aux trois objectifs mentionnés par Cohen et al.

L'entrevue semi-dirigée

Il existe différents types d'entrevues, que l'on pourrait résumer en disant qu'elles peuvent se situer sur un continuum allant du plus formel au moins formel. Cohen et al. (2000, p.268) indiquent que dans une entrevue plutôt formelle (ou dirigée, fermée), on procède avec méthode et que toutes les questions sont formulées de la même façon pour tous les participants et sont posées dans le même ordre. Ce type d'entrevue pourrait s'apparenter à une forme de questionnaire. Complètement à l'autre bout du continuum se situe l'entrevue

informelle, où l'intervieweur peut poser une question ouverte et laisser le sujet discuter de cette question, sans chercher à le diriger. Il peut aussi y avoir un nombre de thèmes à couvrir et on peut le faire sous une forme s'approchant d'une conversation naturelle, d'une discussion. Entre ces deux extrêmes se situe un format à la fois flexible et structuré : l'entrevue semi-dirigée. Ce type d'entrevue permet à l'intervieweur de changer quelque peu la formulation et l'ordre des questions en fonction des participants et des réponses obtenues, mais aussi de modifier les questions ou d'en expliciter le sens selon les besoins des participants. Savoie-Zacq (2009, p.340), conçoit l'entrevue semi-dirigée de cette manière :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

Toujours selon cette auteure, les objectifs poursuivis par ce type d'entrevue sont les suivants: l'explicitation, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation. (2009, p.342) Nous avons arrêté notre choix sur l'entrevue semi-dirigée puisque notre premier instrument de recherche, le test de compréhension orale, s'apparente plutôt à une forme de questionnaire fermé ne permettant pas à l'apprenant de s'exprimer sur ses choix. De plus, nous ne croyons pas qu'une entrevue complètement ouverte serait un choix justifié dans le cadre de notre recherche puisque notre objectif est de localiser les erreurs et de mieux les comprendre. Une entrevue complètement ouverte couvrirait des aspects larges, pas nécessairement pertinents dans le cadre de ce que nous désirons savoir.

Comme nous voulions vérifier si des éléments des deux registres avaient entravé la compréhension, et par la même occasion, les identifier pour en apprendre davantage sur le raisonnement de l'apprenant qui l'a mené à faire le mauvais choix (chaque apprenant ne commet pas nécessairement la même erreur pour la même raison), nous avons cru qu'un format permettant une certaine flexibilité tout en ayant une certaine structure (pour ne pas oublier d'aspects importants et pour nous assurer que les mêmes aspects soient couverts pour tous les apprenants) nous permettrait d'en connaître davantage sur les éléments entravant la

compréhension orale des apprenants. Pour ces raisons, notre choix s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée.

Le schéma d'entrevue (appendice d)

Savoie-Zacq définit le schéma d'entrevue comme étant : « [...] un guide qui permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche; ceux-ci se traduisent en questions. » De plus, l'entrevue est divisée en trois parties : l'ouverture, l'entrevue et la clôture.

Les objectifs de l'ouverture sont « d'établir une relation de confiance avec l'interviewé » et de « briser la glace » (Savoie-Zacq, 2009, p. 351). Ainsi, pour créer un lien de confiance, cette section de notre schéma d'entrevue (voir appendice d) comprend : une présentation de la chercheuse et des objectifs poursuivis par cette entrevue; l'importance des informations recueillies pour la recherche en compréhension orale; des remerciements pour la participation à cette entrevue; une assurance quant à la confidentialité des informations recueillies et une autorisation d'enregistrer et de prendre des notes pendant l'entretien. Puis, pour briser la glace, les questions sont en lien avec les impressions du participant sur le test de compréhension orale qu'il a effectué.

Le corps de l'entrevue a été conçu en fonction des questions de recherche portant sur l'identification des variables des registres standard et familier ayant entravé la compréhension orale. De manière générale, Savoie-Zacq propose que les questions de cette partie soient : « ouvertes, courtes, neutres et pertinentes » (2009, p.352). Ouvertes, parce qu'il s'agit de laisser le participant décrire son expérience lors du test de compréhension orale; courtes parce que c'est au participant de s'exprimer sur l'expérience qu'il a vécue (et non à l'intervieweur); pertinentes, parce qu'elles doivent être directement en lien avec l'identification des variables; et enfin, neutres parce que l'intention de la chercheuse n'est pas d'influencer le participant dans ses réponses.

Selon notre schéma initial d'entrevue, nous avons prévu plusieurs questions de départ en lien avec le test de compréhension orale (*quel pourcentage diriez-vous avoir compris lors de l'écoute des dialogues? qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous : comprendre les dialogues, comprendre la question ou trouver le bon choix de réponse? est-ce que les*

dialogues vous semblaient tous égaux, pourquoi?...). De plus, nous voulions reprendre les trois dialogues les plus manqués par un même apprenant et nous avons prévu lui faire réécouter la séquence : *dialogue, question et choix de réponse* sans interruption puis lui demander son nouveau choix de réponse pour cette question. Enfin, nous ne voulions reprendre en entrevue que les questions échouées lors du test.

La dernière partie de l'entrevue, la clôture, permet de faire une courte transition avant de clore l'entrevue. Ainsi, le schéma initial d'entrevue comprenait des questions d'ordre général telles que le niveau en francisation, la durée des études effectuées dans ce centre, des commentaires sur le test de compréhension orale et sur le sujet de ce test (la langue standard et la langue familière), des remerciements pour la participation, la confiance et la disponibilité puisque les informations recueillies sont d'une grande importance pour faire avancer la recherche en compréhension orale en francisation et enfin une offre de tenir le participant informé des suites de cette recherche. Dans la prochaine section, nous allons présenter la validation que nous avons faite de notre schéma d'entrevue initial.

La validation du schéma d'entrevue

Lors de l'étude pilote, nous avons validé notre schéma d'entrevue avec deux des huit étudiants ayant effectué l'étude pilote sur le test de compréhension orale. Comme nous venons de le mentionner, au départ nous voulions faire réécouter les trois dialogues les plus échoués. Toutefois, ces deux entrevues nous ont permis de constater qu'il était parfois nécessaire de réécouter plusieurs fois le dialogue, les questions et les choix de réponses pour être en mesure d'identifier le segment problématique, ce qui allongeait considérablement la durée des entrevues, et pour cette raison, nous nous sommes limitée à deux dialogues par participant. De plus, nous avons retiré certaines questions n'étant pas en lien avec le test de compréhension orale afin d'alléger l'entrevue. En outre, nous voulions ne refaire que les questions échouées pour un même dialogue, mais cette étude pilote nous a fait prendre conscience que parfois, le participant avait obtenu une bonne réponse au test, mais commettait une erreur lors de l'entrevue. Par conséquent, nous avons décidé de vérifier aussi les questions réussies au test de compréhension orale afin d'avoir une meilleure mesure de sa

compréhension. Par ailleurs, pour sélectionner les dialogues d'entrevue, nous avons considéré les dialogues dont plus de la moitié des questions avaient été échouées.

En outre, dans le schéma initial, nous avions prévu écouter dans une seule séquence le dialogue, la question et les choix de réponses. Néanmoins, l'étude-pilote nous a démontré que cette façon de procéder ne nous permettait pas de vérifier à quel niveau se situait la difficulté. Ainsi, après avoir entendu le dialogue, nous avons demandé au participant de le résumer en ses mots; puis après l'écoute de la question, nous lui avons demandé de la reformuler afin de vérifier sa compréhension. Puis, avant de faire écouter les choix de réponses à l'étudiant, nous lui avons demandé sa réponse (dans ses propres mots) pour vérifier si la difficulté de compréhension pouvait se situer au niveau des choix de réponses. Ensuite, nous lui avons fait réentendre les choix de réponses et lui avons demandé de faire son choix de réponse. Par la suite, les questions posées avaient pour objectif de repérer le segment précis (du dialogue, de la question ou des choix de réponses) où se trouvait la difficulté. Enfin, les dernières questions avaient pour objectif d'identifier la raison pour laquelle l'étudiant avait commis cette erreur (mot nouveau, mot connu, mais non reconnu, mémorisation...)

Le nombre de participants pour l'entrevue semi-dirigée

Kvale et Brinkmann (2009, p.113) mentionnent qu'il n'existe pas de nombre précis, rigoureux à suivre à propos du nombre de participants recommandés pour un entretien de type qualitatif. Le nombre de participants dépendrait principalement des objectifs d'une recherche et pourrait différer passablement d'une recherche à l'autre. Toutefois, à titre indicatif, ces mêmes auteurs spécifient qu'en entretien de recherche qualitative, un grand nombre de recherches ont un nombre de participants se situant entre 10 et 15. Il s'agit bien entendu d'une indication générale pouvant différer largement d'une recherche à l'autre. À l'instar de Savoie-Zajc (2009), ils mentionnent que le chercheur devrait se fier au point de saturation des informations recueillies (saturation théorique), c'est-à-dire qu'à un certain point, les nouvelles données obtenues n'apportent plus de compréhension nouvelle du phénomène étudié. Dans le cadre de notre mémoire, comme il s'agit d'un deuxième instrument de mesure et que les participants sollicités sont directement touchés par la problématique de la compréhension orale (ils n'ont pas obtenu la note de passage de 60%),

nous avons pensé que 10 participants (représentés par tous les niveaux) était un nombre suffisant pour atteindre nos objectifs.

Les conditions de passation de l'entrevue semi-dirigée

Dans les jours qui ont suivi la passation du test de compréhension orale et sa correction, la chercheuse a rencontré les personnes n'ayant pas obtenu la note de passage de 60% pour solliciter leur participation à une entrevue. Mialaret (2004, p.530) mentionne que le fait d'imposer ou de demander une entrevue au participant n'aura pas les mêmes effets sur les réponses des participants. Dans le cadre de notre recherche, nous avons cru préférable de ne pas imposer l'entrevue afin d'obtenir plus de motivation de la part de l'apprenant. De plus, comme la relation entre le chercheur et le participant peut à certains moments placer le chercheur en position de pouvoir et d'autorité, Savoie-Zajc (2009, p.344) recommande de laisser au participant le choix du lieu et du moment de l'entrevue quand cela s'avère possible. Cette façon de faire permet de diminuer, un tant soit peu, le pouvoir de l'intervieweur et de créer un lien favorable avec le participant. Ainsi, nous avons demandé au participant de choisir le moment qui lui convenait. Toutefois, pour des raisons techniques (réécoute des dialogues et des questions avec les participants), nous avons réservé le même local pour tous les participants. Ainsi, le lieu que nous avons choisi (une salle de classe inoccupée) était calme, à l'abri des regards, des sources de distraction et du bruit. Les entrevues se sont déroulées entre le 14 juillet et le 19 juillet 2011, soit quelques jours après les tests de compréhension orale. La durée des entrevues a varié entre 40 et 60 minutes, dépendamment de la disponibilité et de la longueur des réponses des participants.

Le tableau 3.3.3 donne un résumé des validations faites avant de procéder à l'expérimentation.

TABLEAU 3.3.3 RÉSUMÉ DES VALIDATIONS FAITES AVANT L'EXPÉRIMENTATION

Instrument de collecte de données	Type de validation
1 ^{er} instrument : Questionnaire sociodémographique	- Étude pilote auprès de huit apprenants des niveaux 3, 4, 5, 6 (deux étudiants par niveau)

2 ^e instrument : Dialogues en langue standard et en langue familière	- Conservation des variantes communes à deux ouvrages de référence et plus. - Validation par deux linguistes
2 ^e instrument : Questionnaires à choix multiples	- Validation par deux enseignantes FLS
2 ^e instrument : Équivalence entre les deux versions du test	- Test bilatéral non paramétrique de Wilcoxon
2 ^e instrument Test de compréhension orale	- Étude pilote auprès de huit apprenants des niveaux 3, 4, 5, 6 (deux étudiants par niveau, l'un pour la version A, l'autre pour la version B)
3 ^e instrument : Schéma d'entrevue	- Étude pilote auprès des deux apprenants ayant obtenu les plus faibles résultats au test de c. orale

3.3 L'analyse des données

Afin de préserver la confidentialité de tous les participants, un code numérique servant à masquer l'identité des participants a été attribué à chacun d'eux et a été conservé pour l'ensemble de la collecte de données. Prenons l'exemple de l'étudiant 66-B. Le premier chiffre correspond au niveau de l'étudiant (niveau 6) tandis que le deuxième chiffre correspond au rang que celui-ci occupe dans le groupe. Enfin, la lettre correspond à la version du test qu'il a effectué (version B).

Le questionnaire sociodémographique

Pour la première partie du questionnaire sociodémographique, puisqu'il s'agit de valeurs nominales, des catégories ont été créées afin de codifier les réponses obtenues. Quant à la deuxième partie du questionnaire, puisqu'il s'agit de valeurs ordinales, nous avons accordé un pointage croissant en fonction des heures consacrées à la pratique de l'activité à l'extérieur de la classe. Les données recueillies par l'intermédiaire du questionnaire sociodémographique ont été analysées en collaboration avec le service du SCAD de l'UQAM.

Le test de compréhension orale

Suite à la correction des tests de compréhension orale, nous avons compilé les résultats dans des chiffriers Excel que nous avons analysés en collaboration avec le service SCAD de l'UQAM (moyenne, écart-type, test de significativité...). Comme nous l'avons déjà

mentionné, nous avons croisé les résultats obtenus avec les réponses du questionnaire sociodémographique afin de contrôler certaines variables (temps de résidence au Québec, le fait d'avoir travaillé dans la langue cible, etc.) pouvant avoir un effet sur la performance en compréhension orale.

L'entrevue semi-dirigée

Kvale et al. (2009, p.186) recommandent au chercheur de se poser la question suivante afin de déterminer la façon de transcrire son entrevue : « What is a useful transcription for my research purposes? » Ainsi, nous n'avons transcrit que les données orales se rapportant directement à nos questions de recherche, que nous avons complétées avec les notes prises pendant l'entrevue. Pour identifier la variable ayant entravé la compréhension orale, nous avons précisé, d'une part si la difficulté se situait au niveau du dialogue, de la question ou des choix de réponses, puis lorsque cela était possible, nous avons codifié la variable en identifiant la raison pour laquelle l'étudiant avait commis l'erreur (par exemple s'il s'agissait d'un mot nouveau, d'un mot connu, mais non reconnu, d'une erreur due à une similarité phonétique...) Le prochain chapitre sera consacré à la présentation des données et des résultats recueillis par le biais des trois instruments de collecte de données.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera divisé de la manière suivante : dans un premier temps, nous présenterons les résultats du test de compréhension orale des dialogues en langue standard et des dialogues en langue familière pour chaque niveau d'apprenants. Dans un deuxième temps, nous comparerons les résultats des étudiants des niveaux supérieurs aux résultats des étudiants des niveaux inférieurs dans le registre standard puis dans le registre familier. Dans un troisième temps, nous ferons un survol des données recueillies à l'aide du questionnaire sociodémographique et dans un dernier temps, nous décrirons en détail les informations qualitatives recueillies lors des entrevues semi-dirigées.

4.1 Le test de compréhension orale

Tout d'abord, nous allons présenter les résultats des dialogues en langue standard et en langue familière en fonction du niveau des apprenants. Par la suite, nous présenterons les résultats d'un même étudiant pour les dialogues en langue standard et les dialogues en langue familière.

4.1.1 *La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau quatre*

En observant le tableau 4.1, nous constatons que pour les 18 étudiants du niveau quatre ayant effectué le test de compréhension orale, la moyenne pour les dialogues en langue standard est de 77,15 %. Quant à la compréhension orale en langue familière, la moyenne est de 54,64%. Pour les étudiants du niveau quatre, les dialogues en langue standard ont été mieux réussis de 22,51 points par rapport aux dialogues en langue familière.

TABEAU 4.1 RÉSULTATS AU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE, PAR NIVEAU

Niveau	N	Variable	Moyenne (%)	Écart-type	Minimum (%)	Maximum (%)
4	18	Résultat_f	54,64	23,59	7,69	92,31
		Résultat_s	77,15	18,60	26,67	100
5	14	Résultat_f	45,16	17,47	15,38	76,92
		Résultat_s	62,53	20,24	26,67	84,62
6	8	Résultat_f	61,03	20,43	33,33	93,33
		Résultat_s	83,01	10,49	66,67	93,33
7	5	Résultat_f	74,56	7,82	66,67	86,67
		Résultat_s	80,72	23,53	40,00	100,00

Légende : résultat_f : résultats obtenus pour les dialogues en langue familière

résultat_s : résultats obtenus pour les dialogues en langue standard

Par ailleurs, le résultat le plus élevé obtenu en langue standard a été de 100% tandis qu'il a été de 92,31% en langue familière. À l'inverse, le résultat le plus faible obtenu pour les dialogues en langue standard a été de 26,67% tandis qu'il a été de 7,69% pour les dialogues en langue familière. L'étendue des résultats en langue standard : 26,67% à 100%, ainsi que l'étendue en langue familière : 7,69% à 92,31% démontrent une grande variabilité dans le groupe du niveau quatre.

Afin de vérifier si ces différences étaient statistiquement significatives, nous avons effectué le test t bilatéral de Student. Celui-ci donne une p-valeur de 0,0002; ce qui signifie que cette différence entre les deux registres est significative. Pour corroborer ce résultat, le test non paramétrique bilatéral des rangs signés a lui aussi été effectué. Le niveau de probabilité étant de $p < 0,0001$ indique que la différence de compréhension orale est effectivement significative.

Ainsi, l'hypothèse de recherche H1A soit : « Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau quatre » est infirmée puisque les étudiants du niveau quatre ont mieux compris les dialogues

en langue standard que les dialogues en langue familière; et ce, de façon statistiquement significative.

4.1.2 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau 5

Toujours en observant le tableau 4.1, nous constatons que pour les 14 étudiants du niveau cinq ayant effectué le test de compréhension orale, la moyenne du groupe pour les dialogues en langue standard est de 62,53% tandis qu'elle est de 45,16% pour les dialogues en langue familière. Pour les étudiants du niveau cinq, les dialogues en langue standard ont été mieux réussis de 17,37 points par rapport aux dialogues en langue familière.

En outre, le résultat le plus fort pour les dialogues en langue standard a été de 84,62% tandis que le résultat le plus fort pour la langue familière a été de 76,92%. Dans le même ordre d'idée, le résultat le plus faible dans la langue standard a été de 26,67% alors qu'il a été de 15,38% dans la langue familière.

Afin de vérifier si ces différences entre les résultats du registre standard et ceux du registre familier étaient statistiquement significatives, nous avons effectué le test t bilatéral de Student. Ainsi, on obtient une p-valeur de 0,0023, ce qui indique que la différence entre les deux registres est significative. Pour corroborer nos résultats, nous avons effectué le test non paramétrique bilatéral des rangs signés, et nous obtenons une valeur de p de 0,0018. Encore une fois, la valeur obtenue indique que la différence est significative.

Ainsi, l'hypothèse de recherche H1B soit : « Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau cinq » est infirmée puisque les étudiants du niveau cinq ont mieux compris les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière, et ce, de façon statistiquement significative.

4.1.3 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau six

Concernant les huit étudiants du niveau six qui ont participé au test de compréhension orale, le tableau 4.1 nous apprend que ceux-ci ont obtenu une moyenne de 83,01% en langue standard et une moyenne de 61,03% en langue familière. L'écart entre les deux registres est

de 21,98 points. Le meilleur résultat obtenu, tant dans la langue standard que familière est de 93,33%. À l'inverse, le résultat le plus faible qui a été obtenu en langue standard a été de 66,67% et de 33,33% dans la langue familière. Ainsi, à l'instar des étudiants des niveaux quatre et cinq, les étudiants du niveau six ont obtenu de meilleurs résultats en langue standard qu'en langue familière.

Pour vérifier si cette différence de compréhension était significative, nous avons effectué le test t bilatéral de Student et la valeur de p obtenue est de 0,0024, ce qui indique que cette différence est significative. Pour corroborer ce résultat, le test non paramétrique bilatéral des rangs assignés a été effectué et sa valeur est de $p = 0,0156$. En somme, dans les deux cas, les valeurs de p démontrent que les différences sont statistiquement significatives. Ces résultats sont toutefois à interpréter avec réserve puisque notre échantillon de huit étudiants est très petit.

En conséquence, l'hypothèse de recherche H1C soit : « Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau six » est infirmée puisque les étudiants du niveau six ont mieux compris les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière, et ce, de façon statistiquement significative.

4.1.4 La compréhension orale de l'ensemble du groupe du niveau 7

En regardant les résultats des étudiants du niveau sept qui ont participé au test (tableau 4.1), nous remarquons cette fois-ci que la moyenne est de 80,72% dans la langue standard et qu'elle est de 74,56% dans la langue familière. Premier constat : les moyennes sont nettement plus fortes qu'aux niveaux précédents. Deuxième constat : bien que la tendance soit encore en faveur du registre standard, l'écart entre les moyennes des deux registres a considérablement diminué (6,16 points). Le meilleur résultat en langue standard a été de 100% tandis qu'il a été de 86,67% en langue familière. Contrairement aux tendances remarquées aux autres niveaux, le résultat le plus faible a été obtenu dans le registre standard et il est de 40% alors qu'il a été de 66,67% dans le registre familier.

Pour vérifier si ces différences étaient significatives, nous n'avons pu effectuer le test t de Student parce que le nombre de sujets était insuffisant. Nous avons donc effectué le test paramétrique bilatéral des rangs signés et celui-ci donne un p-valeur de 0,6250, ce qui indique que cette différence n'est pas significative. Ces résultats sont toutefois à interpréter avec réserve puisque notre échantillon de cinq étudiants est très petit.

En résumé, pour les étudiants du niveau sept, bien qu'il existe une différence de compréhension orale entre le registre standard et le registre familier allant à la faveur du registre standard, cette différence est d'une part inférieure à celles obtenues aux autres niveaux, et d'autre part, elle est difficilement généralisable étant donné le petit échantillon. Ainsi, l'hypothèse de recherche H1D soit : « Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension orale de dialogues en langue standard et dans la compréhension orale des mêmes dialogues en langue familière par des apprenants adultes en francisation du niveau sept » est confirmée, car nous ne pouvons affirmer que les étudiants du niveau sept comprennent mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière de façon statistiquement significative. Dans la prochaine section, nous allons présenter les résultats au niveau individuel, c'est-à-dire que nous allons, pour chaque étudiant, présenter les résultats obtenus dans les deux registres.

4.2 La compréhension orale au niveau individuel

Nous avons aussi voulu vérifier la performance d'un même étudiant dans les deux registres, pour savoir si les résultats d'un même étudiant variaient selon le registre. Nous avons ainsi indiqué la différence pour un même étudiant entre son résultat en langue standard et celui en langue familière « dif_sf ». Le tableau 4.2 permet de constater l'étendue des résultats entre les participants de même que la différence, pour un même étudiant, entre son résultat en langue standard et en langue familière.

Pour les étudiants du niveau quatre, une tendance apparaît : dans 17 cas sur 18, le résultat en langue standard est supérieur à celui en langue familière. Dans un seul cas sur 18 (416-A), le résultat en langue familière est supérieur (écart de -5,1%).

TABLEAU 4.2 RÉSULTATS INDIVIDUELS ÉTUDIANTS DES NIVEAUX 4, 5, 6 ET 7

NIVEAU 4	Résultat standard (%)	Résultat familial (%)	Différence standard-familier (dif_sf)
46_B	93.3	92.3	1.0
410_A	92.3	46.7	45.6
413_A	92.3	46.7	45.6
415_A	92.3	60.0	32.3
417_A	92.3	33.3	59.0
42_B	86.7	69.2	17.4
411_A	84.6	33.3	51.3
45_B	80.0	61.5	18.5
412_A	76.9	53.3	23.6
49_A	69.2	66.7	2.6
48_B	66.7	46.2	20.5
414_A	61.5	13.3	48.2
41_B	60.0	53.8	6.2
43_B	60.0	53.8	6.2
44_B	26.7	7.7	19.0
47_B	100.0	92.3	7.7
418_A	92,3	86.7	5.6
416_A	61,5	66.7	-5.1
NIVEAU 5	Résultat standard (%)	Résultat familial (%)	Différence standard-familier (dif_sf)
54-A	84,6	40,0	44,6
514-B	80	61,5	18,5
51-A	76,9	26,7	50,3
52-A	76,9	73,3	3,6
53-A	76,9	46,7	30,3
511-B	73,3	38,5	34,9
513-B	73,3	76,9	-3,6
55-A	69,2	53,3	15,9
56-A	69,2	46,7	22,6
57-A	61,5	53,3	8,2
58-B	40,0	38,5	1,5
510-B	40,0	30,8	9,2
59-B	26,7	15,4	11,3
512-B	26,7	30,8	-4,1
NIVEAU 6	Résultat standard (%)	Résultat familial (%)	Différence standard-familier (dif_sf)
67-B	93,3	84,6	8,7
68-B	93,3	69,2	24,1
63-A	92,3	93,3	-1,0
61-A	84,6	46,7	37,9
64-A	84,6	53,3	31,3

65-B	80,0	61,5	18,5
62-A	69,2	33,3	35,9
66-B	66,7	46,2	20,5
NIVEAU 7	Résultat standard (%)	Résultat familial (%)	Différence standard-familier (dif_sf)
73-A	100,0	86,7	13,3
72-A	92,3	73,3	19,0
74-B	86,7	69,2	17,4
71-A	84,6	66,7	17,9
75-B	40,0	76,9	-36,9

Dans le groupe du niveau cinq, on constate que 12 étudiants sur 14 ont obtenu de meilleurs résultats en langue standard qu'en langue familière. Contrairement à cette tendance, deux étudiants (513-B et 512-B) ont obtenu de meilleurs résultats en langue familière. Les écarts entre les deux registres sont respectivement de -3,6 points et -4,1 points. Ainsi, tout comme les étudiants du niveau quatre, bien que les résultats varient considérablement d'un individu à l'autre, la majorité a obtenu de meilleurs résultats en langue standard.

Pour les huit étudiants du niveau six ayant effectué le test de compréhension orale, la tendance est que sept étudiants sur huit ont obtenu un résultat plus fort en langue standard qu'en langue familière. En observant le tableau 4.2, on constate que le plus grand écart pour un même étudiant entre son résultat standard et son résultat familial est de 37,9 points, ce qui est plus petit par rapport aux différences obtenues aux niveaux quatre et cinq (qui étaient respectivement de 59,0 et de 50,3 points). Le seul étudiant ayant obtenu un meilleur résultat en langue familière est l'étudiant 63-A dont la dif_sf n'est que de -1,0 point.

Pour les cinq étudiants du niveau sept ayant effectué le test de compréhension orale, on remarque dans le tableau 4.2 que quatre de ces étudiants ont obtenu un résultat supérieur dans la langue standard. Toutefois, les résultats de la participante 75-B vont à l'inverse de la tendance. En effet, celle-ci a obtenu un résultat nettement supérieur en langue familière (76,9%) contrairement à la langue standard (40,0%).

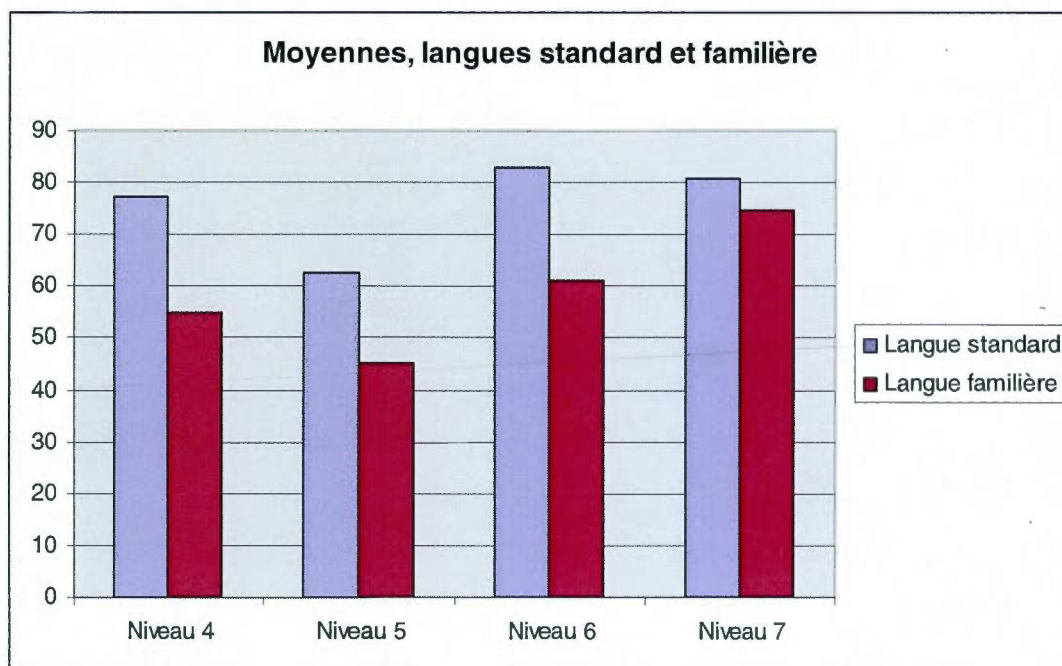
À la lumière des résultats présentés aux sections 4.1 et 4.2, nous pouvons maintenant répondre à notre première question de recherche (Q1) qui était : « Les apprenants adultes en francisation comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière? ». À cette question, nous pouvons dire qu'effectivement, les apprenants adultes en francisation des niveaux quatre, cinq et six comprennent mieux les dialogues en

langue standard que les dialogues en langue familière, et ce, de façon statistiquement significative. Toutefois, nous nous devons aussi de répondre par la négative à cette question en ce qui a trait aux étudiants du niveau sept puisque ceux-ci ne comprennent pas mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière, et ce, de façon statistiquement significative. Dans la prochaine section, nous allons observer la compréhension orale du registre standard des étudiants des niveaux quatre, cinq, six et sept.

4.3 La compréhension orale du RS des niveaux supérieurs et inférieurs

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons aussi voulu vérifier si les apprenants adultes des niveaux supérieurs comprenaient mieux les dialogues en langue standard que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs. En d'autres mots, nous avons voulu savoir s'il y avait une progression de la compréhension orale du registre standard en fonction du niveau de l'apprenant. L'observation du graphique 4.3 démontre que cette progression n'est pas linéaire pour le registre standard. En d'autres mots, on aurait pu s'attendre à ce que la moyenne des étudiants du niveau quatre soit plus faible que la moyenne des étudiants du niveau cinq ou que la moyenne des étudiants du niveau six soit plus faible que celle du niveau sept. Or, ce n'est pas le cas. On constate que pour le registre standard, le groupe ayant obtenu la moyenne la plus forte est le niveau six, suivi du niveau sept, puis du niveau quatre et finalement du niveau cinq.

Figure 4.3 Moyennes, langues standard et familière, tous les niveaux



Pour vérifier si la différence de compréhension orale du registre standard entre les niveaux 4, 5, 6 et 7 est significative, une analyse de variance Anova a été effectuée. La valeur de p est de 0,0525. Ainsi, on ne peut affirmer que cette différence est significative bien qu'elle se situe tout juste à la frontière du seuil de significativité. Un deuxième test, la comparaison deux à deux avec ajustement Tukey, a été effectué pour corroborer nos résultats. En comparant les deux extrêmes (niveau 5 = plus faible et niveau 6 = plus fort), nous obtenons une valeur de p de 0,0775, ce qui ne nous permet pas non plus d'affirmer que cette différence est significative.

En résumé, l'hypothèse de recherche H2A soit : « Il n'y a pas de différence significative en compréhension orale entre les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs et les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue standard » est confirmée, c'est-à-dire que les apprenants des niveaux supérieurs ne comprennent pas mieux les dialogues en langue standard que les apprenants des niveaux inférieurs. Ainsi, à notre question de recherche Q2A, soit : « Les apprenants adultes en

francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les dialogues en langue standard que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs? » nous répondons par la négative puisque les différences observées ne sont pas statistiquement significatives.

4.4 La compréhension orale du RF des niveaux supérieurs et inférieurs

Nous avons aussi voulu vérifier si les apprenants adultes des niveaux supérieurs comprenaient mieux les dialogues en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs. En d'autres mots, nous avons voulu savoir s'il y avait une progression de la compréhension orale du registre familier en fonction du niveau de l'apprenant. Pour les dialogues en langue familière, le graphique 4.3 permet de constater que les étudiants du niveau sept ont obtenu la meilleure moyenne, suivi des étudiants du niveau six puis des étudiants du niveau quatre et finalement des étudiants du niveau cinq. À l'instar de la langue standard, la progression ne semble pas tout à fait linéaire puisque les étudiants du niveau quatre ont obtenu des résultats supérieurs aux étudiants du niveau cinq.

Pour vérifier si les différences obtenues étaient statistiquement significatives, une analyse de variance Anova a été faite. Celle-ci a révélé qu'il est possible d'affirmer qu'une différence significative de compréhension orale existe en langue familière pour les niveaux 4, 5, 6, et 7 puisque la valeur de $p = 0,447$. Toutefois, comme elle se situe très près du seuil de significativité, ce résultat est à interpréter avec certaines réserves. Un deuxième test (la comparaison deux à deux avec ajustement Tukey) a aussi été effectué pour corroborer nos résultats. En comparant les deux extrêmes (niveau 5 = plus faible et niveau 7 = plus fort), nous avons obtenu une probabilité de $p = 0,0370$, ce qui nous permet de confirmer que cette différence est significative.

En résumé, l'hypothèse de recherche H2B soit : « Il n'y a pas de différence significative en compréhension orale entre les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs et les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue familière », est infirmée, car il semble que plus le niveau de l'apprenant est élevé, meilleure est la compréhension orale du registre familier. À la lumière de ces résultats, nous pouvons aussi répondre par l'affirmative à notre question de recherche Q2B, soit : « Les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprennent-ils mieux les

dialogues en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs? », puisque les différences observées sont statistiquement significatives. Dans la section suivante, nous présenterons les données recueillies dans le questionnaire sociodémographique tout en tentant de voir si des corrélations peuvent être établies entre certaines variables et les résultats obtenus au test de compréhension orale.

4.5 Les variables sociodémographiques

Les données recueillies par l'entremise des questionnaires sociodémographiques ont été analysées pour l'ensemble des étudiants (tous les niveaux ont été regroupés), afin de vérifier si certaines variables pouvaient entretenir un lien avec les résultats obtenus. Nous allons dans un premier temps, présenter les variables nominales telles que le sexe, l'âge, la langue maternelle, la scolarité, le fait d'avoir déjà travaillé en français au Québec. Dans un deuxième temps, nous présenterons les variables ordinales, c'est-à-dire celles qui font référence aux heures consacrées à l'extérieur de la classe à des activités telles que l'expression orale, la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

4.5.1 Le sexe des participants

Une brève observation du tableau 4.5.1 permet de constater que, tant pour la langue standard que pour la langue familière, la moyenne est plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Toutefois, le test t bilatéral indique que ces résultats ne sont significatifs ni dans la langue standard ($p = 0,0611$), ni dans la langue familière ($p = 0,3004$). Ainsi, nous ne pouvons affirmer qu'il existe une différence significative de compréhension orale pour les registres standard et familier en fonction du sexe des individus.

TABLEAU 4.5.1 RÉSULTATS EN FONCTION DU SEXE

x1	N	Variable	Moyenne (%)	Écart-type	Minimum (%)	Maximum (%)
Femmes	29	Résultat_s	79	13	40	100
		Résultat_f	57,5	17,3	26,7	92,3
Hommes	16	Résultat_s	65,1	26,3	26,7	93,3
		Résultat_f	50,5	27,5	7,7	93,3

Résultat_s : résultat langue standard

Résultat_f : résultat langue familière

4.5.2 L'âge des participants

En examinant le tableau 4.5.2, nous remarquons tout d'abord que la catégorie la plus nombreuse a été celle des 26-35 ans et la moins nombreuse celle des 56-65+. Ce sont les étudiants les plus jeunes (16-25 ans) qui ont obtenu les moyennes les plus élevées, tant dans le registre standard que dans le registre familial. En revanche, les étudiants les plus vieux (56-65 ans) ont obtenu la moyenne la plus faible pour le registre standard alors que les étudiants de la tranche d'âge 46-55 ans ont obtenu la moyenne la plus faible pour le registre familial. Comme les 46-55 ans et les 56-65 ans n'étaient pas assez nombreux pour permettre une analyse statistique, nous avons regroupé ces deux catégories pour n'en former qu'une seule (46-65 ans) et l'analyse Anova démontre que les différences obtenues en fonction de l'âge ne sont pas statistiquement significatives, et ce, tant dans le registre standard ($p=0,1185$) que dans le registre familial ($p=0,0888$). Quant à l'analyse de comparaison deux à deux, elle révèle qu'il n'existe aucune comparaison inférieure à 10%. Ainsi, la variable âge n'entretient pas de lien significatif avec les résultats obtenus au test de compréhension orale.

TABEAU 4.5.2 RÉSULTATS EN FONCTION DE L'ÂGE

Âge	N	Variable	Moyenne (%)	Écart-type	Minimum (%)	Maximum (%)
16-25	9	Résultat_s	84,4	12,2	60,0	100,0
		Résultat_f	67,1	15,0	46,7	92,3
26-35	20	Résultat_s	75,6	13,9	40,0	92,3
		Résultat_f	56,9	17,4	26,7	93,3
36-45	11	Résultat_s	69,1	26,5	26,7	100
		Résultat_f	48,4	26,1	7,7	92,3
46-55	3	Résultat_s	60,5	20,0	40,0	80,0
		Résultat_f	37,8	24,1	13,3	61,5
56-65+	2	Résultat_s	59,5	46,4	26,7	92,3
		Résultat_f	44,4	41,0	15,4	73,3

Légende : résultat_s : résultat en langue standard
 résultat_f : résultat en langue familière

4.5.3 La langue maternelle

Plusieurs langues maternelles ont été répertoriées au sein de l'ensemble des participants. Nous avons voulu savoir si les personnes parlant certaines langues maternelles pourraient avoir davantage de facilité ou de difficulté à comprendre le français standard et le français familier. Puisque plusieurs langues étaient présentes, nous avons formé des regroupements en fonction du plus grand nombre d'étudiants ayant cette langue comme langue maternelle. Ainsi, nous avons identifié les quatre langues maternelles les plus représentées chez les participants soit l'anglais, l'espagnol, le tagalog, et les langues chinoises. Précisons que nous avons dû former la catégorie « chinois » puisqu'à cette question dans le questionnaire sociodémographique, plusieurs étudiants d'origine chinoise ont inscrit « chinois » et n'ont pas spécifié s'il s'agissait du mandarin ou du cantonais. Finalement, comme d'autres langues étaient présentes, mais parlées par peu d'étudiants, nous les avons regroupées pour n'en faire qu'une seule catégorie (les autres).

Le tableau 4.5.3 nous indique que les personnes ayant la langue espagnole comme langue maternelle ont obtenu les moyennes les plus fortes, tant dans la langue standard que dans la langue familière. Inversement, les moyennes les plus faibles dans les deux registres ont été obtenues par les personnes ayant une langue maternelle chinoise.

TABEAU 4.5.3 RÉSULTATS EN FONCTION DE LA LANGUE MATERNELLE

Langue	N	Variable	Moyenne (%)	Écart-type	Minimum (%)	Maximum (%)
Anglais	5	Résultat_s	70,8	21,0	40,0	92,3
		Résultat_f	49,1	15,6	33,3	73,3
Chinois	9	Résultat_s	61,1	24,6	26,7	92,3
		Résultat_f	46,3	21,1	7,7	76,9
Espagnol	6	Résultat_s	88,9	13,1	66,7	100,0
		Résultat_f	73,4	17,7	46,2	92,3
Tagalog	8	Résultat_s	78,4	9,2	61,5	92,3
		Résultat_f	47,3	14,6	26,7	73,3
Autres	17	Résultat_s	74,5	19,4	26,7	93,3
		Résultat_f	58,6	23,7	13,3	93,3

Légende : résultat_s : résultat en langue standard
 résultat_f : résultat en langue familière

Afin de vérifier si ces différences étaient statistiquement significatives nous avons effectué une analyse Anova dont les p-valeur sont de $p=0,0917$ pour la langue standard et de $p=0,0918$ pour la langue familière. Les différences ne sont donc pas statistiquement significatives. Pour corroborer nos résultats, nous avons effectué une comparaison deux à deux avec ajustement de Tukey et avons comparé la catégorie la plus faible (chinois) et la catégorie la plus forte (espagnol), mais les résultats ne se sont pas révélés significatifs eux non plus tant pour le standard ($p=0,0560$) que pour le familier ($p>0,1$). Par conséquent, nous ne pouvons affirmer qu'une corrélation existe entre la langue maternelle et les résultats obtenus en langue standard.

4.5.4 *La scolarité*

Les participants n'ayant pas tous le même niveau de scolarité, nous avons voulu vérifier si cette variable pouvait entretenir un lien avec les résultats obtenus au test de compréhension orale. Ainsi, nous avons créé deux catégories, soit les étudiants ayant effectué des études universitaires et les étudiants ayant un niveau de scolarité inférieur au niveau universitaire. Le tableau 4.5.4 permet de constater que les différences entre ces deux catégories sont minimales tant dans la langue standard que dans la langue familière.

En effet, pour les deux registres, les résultats sont plutôt similaires. Mentionnons toutefois que la note maximale obtenue dans la langue standard a été obtenue par une personne n'ayant pas fait d'études universitaires tandis qu'elle a été obtenue par une personne ayant effectué des études universitaires pour le registre familier. Quant aux notes les plus faibles, le résultat est le même pour la langue standard, alors que pour le registre familier, le plus faible résultat a été obtenu par une personne ayant fait des études universitaires.

Le test t bilatéral nous apprend toutefois que ces résultats ne sont pas significatifs, tant dans la langue standard ($p=0,7859$) que dans la langue familière ($p=0,5576$). Ainsi, nous ne pouvons affirmer qu'il existe un lien entre le niveau de scolarité et les résultats au test de compréhension orale.

TABLEAU 4.5.4 RÉSULTATS EN FONCTION DU NIVEAU DE SCOLARITÉ

Scolarité	N	Variable	Moyenne (%)	Écart-type	Minimum (%)	Maximum (%)
Universitaires	26	Résultat_s	74,7	20,9	26,7	93,3
		Résultat_f	56,7	22,9	7,7	93,3
Autres	19	Résultat_s	73,1	18,5	26,7	100
		Résultat_f	52,8	19,5	26,7	92,3

Légende : résultat_s : résultat en langue standard
 résultat_f : résultat en langue familière

4.5.5 *Le travail en français au Québec*

Certains participants ont déjà eu une ou plusieurs expériences de travail au Québec dans des emplois où la langue française devait être utilisée. Nous avons voulu savoir si le fait d'avoir déjà travaillé en français au Québec pouvait entretenir un lien avec les résultats obtenus au test de compréhension orale. Bien que la durée de travail au Québec varie considérablement (de 0 à 17 ans) d'un participant à l'autre, nous n'avons fait que deux catégories, soit « oui » (la personne a déjà travaillé et devait utiliser le français au travail), et « non » (la personne n'a jamais travaillé en français au Québec).

En observant le tableau 4.5.5, on apprend que la majorité (32 participants sur 45) n'a jamais travaillé en français au Québec. Nous apprenons aussi que, tant dans la langue standard que dans la langue familière, les personnes n'ayant jamais travaillé ont obtenu de meilleurs résultats que les personnes ayant déjà travaillé.

TABLEAU 4.5.5 RÉSULTATS EN FONCTION DU TRAVAIL EN FRANÇAIS

Travail	N	Variable	Moyenne (%)	Écart-type	Minimum (%)	Maximum (%)
Non	32	Résultat_s	76,6	18,9	26,7	100,0
		Résultat_f	56,0	19,6	7,7	92,3
Oui	13	Résultat_s	67,7	21,0	26,7	93,3
		Résultat_f	52,6	26,1	13,3	93,3

Légende : résultat_s : résultat en langue standard
 résultat_f : résultat en langue familière

Pour vérifier si ces différences étaient significatives, nous avons effectué le test t bilatéral. Tant pour les dialogues en langue familière ($p = 0.1739$) que pour les dialogues en langue standard ($p = 0.6343$), les résultats ne sont pas statistiquement significatifs. Les

coefficients de Spearman, qui ont révélé des corrélations négatives, ne sont pas significatifs non plus, tant pour la langue standard ($p=0,0974$) que pour la langue familière ($p=0,2864$). En conséquence, nous ne pouvons affirmer qu'il existe un lien entre le fait d'avoir travaillé au Québec en français et le résultat obtenu au test de compréhension orale.

4.5.6 *La durée de séjour au Québec*

Nous avons aussi vérifié si la durée de séjour pouvait entretenir un lien avec les résultats obtenus au test de compréhension orale. Comme les durées de séjour variaient largement d'un individu à l'autre, nous avons effectué l'analyse des coefficients de Spearman sur la totalité des étudiants. Les coefficients ont donné des corrélations négatives, c'est-à-dire qu'ils semblaient dire que plus un étudiant a séjourné longtemps au Québec, moins sa compétence de compréhension orale est forte. Toutefois, ces résultats ne sont pas statistiquement significatifs tant dans le registre standard ($p=0,1997$), que dans le registre familial ($p=0,0503$). Mentionnons cependant que pour le registre familial la valeur se situe à la frontière du seuil de significativité. Néanmoins, il ne nous est pas permis d'affirmer qu'un lien existe entre la durée de séjour et le résultat au test de compréhension orale.

4.5.7 *Les variables linguistiques : habitudes langagières*

Dans notre questionnaire sociodémographique, nous avons demandé aux étudiants d'évaluer eux-mêmes le nombre d'heures qu'ils consacraient à chacune des composantes linguistiques (expression orale, compréhension orale, expression écrite et compréhension écrite) en dehors de la classe. Nous sommes consciente qu'il s'agit d'une évaluation subjective puisqu'il est difficile de quantifier avec précision le temps consacré à la pratique d'une activité linguistique à l'extérieur de la classe. Dans un premier temps, nous avons effectué l'analyse des coefficients de Spearman sur l'ensemble des étudiants (tous niveaux confondus), et dans un deuxième temps, nous avons effectué cette analyse pour chacun des niveaux.

Pour les quatre compétences linguistiques mesurées, l'analyse des coefficients de Spearman pour tous les niveaux regroupés, les probabilités sont largement supérieures à 0,05. Ainsi, pour l'ensemble des étudiants, il ne nous est pas permis d'affirmer qu'une corrélation

existe entre le nombre d'heures consacrées à la pratique d'une activité linguistique à l'extérieur de la classe et les résultats obtenus au test, et ce, tant dans la langue standard que dans la langue familière.

La vérification par niveau révèle toutefois que pour le niveau quatre, la compréhension écrite est très proche d'entretenir un lien avec le résultat du registre familier. En effet, plus un étudiant consacre d'heures à la lecture à l'extérieur de la classe, plus son résultat au test dans le registre familier est fort. Par contre, la probabilité mesurée est de $p = 0,0504$. Elle se situe tout juste au-dessus du seuil de significativité. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe un lien significatif entre le nombre d'heures consacrées à la compréhension écrite à l'extérieur de la classe et la compréhension du registre familier pour les étudiants du niveau quatre.

Pour les étudiants du niveau cinq, les coefficients de Spearman ont révélé que la compétence d'expression écrite entretenait un lien avec les résultats en langue familière ($p = 0,0424$). En d'autres mots, il semble que plus un étudiant consacre d'heures à l'expression écrite (la rédaction) à l'extérieur de la classe, plus son résultat pour les dialogues en langue familière est fort. Ainsi, pour les étudiants du niveau cinq, il existe une corrélation entre le nombre d'heures consacrées à l'expression écrite à l'extérieur de la classe et le résultat au test pour les dialogues en langue familière.

Dans le cas des étudiants des niveaux six et sept, aucune des variables linguistiques examinées ne tend vers une corrélation, toutes les probabilités se situent bien au-delà de dix pour cent. En somme, pour les étudiants des niveaux six et sept, aucun lien ne peut être fait entre le nombre d'heures consacrées à la pratique d'une activité linguistique à l'extérieur de la classe et les résultats obtenus au test. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous allons présenter les résultats des entrevues semi-dirigées.

4.6 Les entrevues semi-dirigées

Pour la dernière partie de ce chapitre, nous allons présenter les données que nous avons recueillies lors des entrevues semi-dirigées qui nous permettront d'atteindre notre troisième objectif de recherche qui est de vérifier s'il y a des éléments de la langue standard et des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants

adultes en francisation, et si oui, identifier lesquels. Nous serons ainsi en mesure de répondre aux questions de recherche Q3A et Q3B. Rappelons que les critères de sélection pour les entrevues étaient que les participants devaient avoir obtenu un résultat inférieur à la note de passage au test de compréhension orale (moins de 60%), et qu'ils devaient être volontaires pour effectuer une entrevue. Nous avons fait une exception pour l'étudiante 53-A, qui a obtenu 61%, car bien qu'elle ait obtenu la note de passage, c'est la seule personne qui se soit portée volontaire pour une entrevue au niveau cinq pour la version A. Nous avons donc effectué les entrevues avec dix étudiants des quatre niveaux. Les entrevues portaient sur les deux dialogues dont plus de la moitié des questions ont été échouées. Malheureusement, dans le cas de l'étudiant 58-B, nous n'avons pas eu la possibilité de faire deux dialogues pour des raisons de temps. Quant au code utilisé pour désigner les étudiants, rappelons que le premier chiffre représente le niveau de l'étudiant, que le deuxième chiffre correspond au rang que l'étudiant occupe dans le groupe et que la lettre correspond à la version du test qu'il a subie. (Par exemple l'étudiant 58-B est du niveau 5, occupe la huitième place sur la liste de classe et a subi la version B du test). Le tableau 4.6 présente les participants que nous avons rencontrés de même que les dialogues (et les versions) que nous avons sélectionnés pour l'entrevue.

TABLEAU 4.6 ÉTUDIANTS RENCONTRÉS EN ENTREVUE

Étudiant	Résultat test	Dialogue (S= standard, F= familier)
414-A	10/28 (36%)	3F, 6F
41-B	16/28 (57%)	1F, 5F
48-B	16/28 (57%)	1F, 8F
53-A	17/28 (61%)	3F, 6F
58-B	11/28 (39%)	6S
510-B	10/28 (36%)	6S, 5F
511-B	16/28 (57%)	1F, 5F
62-A	14/28 (50%)	3F, 4F
66-B	16/28 (57%)	4S, 2F
75-B	16/28 (57%)	6S, 7S

Dans un premier temps, nous présenterons les données recueillies aux entrevues semi-dirigées en fonction du registre standard afin de répondre à la question de recherche Q3A,

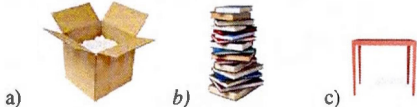
soit : « Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils? » Dans un deuxième temps, nous présenterons les données recueillies aux entrevues semi-dirigées en fonction du registre familial afin de répondre à la question de recherche Q3B, soit : « Y a-t-il des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils? ». Afin de faciliter la lecture, nous avons mis la version correspondante du dialogue juste en haut des données et avons indiqué en italique le choix de réponse correspondant à la bonne réponse. Enfin, nous avons volontairement supprimé le choix de réponse d) *Je ne sais pas, je n'ai pas compris* pour des raisons d'espace.

4.6.1 Les éléments ayant entravé la compréhension du registre standard

Comme nous avons pu le constater au début de ce chapitre, les dialogues en langue standard ont été mieux réussis que les dialogues en langue familière et par conséquent, les dialogues en langue standard sont moins représentés dans les entrevues parce que nous détenons moins d'informations à leur sujet.

Le dialogue 4 en langue standard

Un homme et une femme se préparent à un déménagement

4.1 VERSION STANDARD	Q1. Qu'est-ce que l'homme recherche?
- Marie, où est-ce que tu as mis les livres, je ne les trouve plus!	 <p>a) b) c)</p>
- Ils sont dans les boîtes en-dessous de la table.	Q2. Où se trouve ce qu'il cherche?
- Apporte-m'en une, j'ai d'autres livres à mettre dedans!	<p>a) Dans des boîtes sous la table</p> <p>b) Dans des boîtes sur la table</p> <p>c) Dans des boîtes, à côté de la table</p>
- Je vais te l'apporter tout à l'heure parce que là, je suis occupée!	Q3. Quel service l'homme demande-t-il à la femme?
	<p>a) De lui trouver une nouvelle boîte de livres</p> <p>b) De lui apporter une boîte de livres</p> <p>c) De mettre les livres dans une autre boîte</p>
	Q4. La femme accepte-t-elle de lui rendre ce service?
	<p>a) Oui, elle va le faire maintenant</p> <p>b) Oui, mais elle va le faire un peu plus tard</p> <p>c) Non, elle est trop occupée</p>

L'étudiant 66-B a obtenu 1/4 au dialogue quatre. Voici comment il résume le dialogue: « il demande pour cette livre, son livre et la femme le répond que sous les boîtes...que dans les boîtes sur la table [...] Les livres sont dans les boîtes et le dit que si que il besoin le livre et la femme le dit qu'elle est occupée maintenant, elle ne peut pas maintenant [...] il a demandé de prendre le livre pour lui. » Sa façon de résumer le dialogue laisse supposer qu'il n'a compris l'information que partiellement. Nous ne sommes pas certaine de comprendre où se trouvent les livres puisqu'il mentionne à la fois sous les boîtes et dans les boîtes sur la table. Cet étudiant avait bien réussi la première question au test et à l'entrevue. Quant à la deuxième question, il a répondu *b) dans des boîtes sur la table* tant au test qu'à l'entrevue. Lors de l'entrevue, il était très difficile de savoir s'il disait *sur* ou *sous*, il semblait éprouver de la difficulté à distinguer ces deux sons et les a probablement confondus lors de l'écoute des choix de réponses. Pour la troisième question, il a répondu avant les choix de réponses : « il cherche ses livres, il demande de svp si elle peut le prendre ses livres ». À l'examen, il avait répondu *a) de lui trouver une nouvelle boîte de livres* et à l'entrevue, il a répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris*. En regardant la transcription, il ne comprend pas bien ce que veut dire : « apporte-m'en une ». Il est probable qu'il n'ait pas bien compris cette forme standard de l'impératif avec deux pronoms compléments puisque les francophones ne l'utilisent pas souvent, et par ailleurs, il est possible qu'il n'ait pas fait la différence de genre entre : « un » (livre) et « une » (boîte), différence qui a pu l'induire en erreur. Enfin, à la quatrième question, que nous avons écoutée une deuxième fois, car il ne l'avait pas bien comprise, il a répondu *c) non, elle est trop occupée*, au test et à l'entrevue. Il explique qu'il avait entendu « occupé » dans le dialogue et qu'il a choisi la réponse qui contenait le mot « occupé ».

Le dialogue six en langue standard

Deux amis se rencontrent par hasard

6.1 VERSION STANDARD	Question 1. Qu'est-ce que l'homme veut savoir?
- Bonjour Lucie, comment vas-tu ? Est-ce que tu sais si ta sœur va aller à la fête chez Caroline ce soir?	a) Si la sœur de Lucie veut lui parler b) Si la sœur de Lucie va aller à une soirée entre amis c) Si la sœur de Lucie veut étudier avec lui ce soir

- Elle n'ira pas, elle n'a pas le temps, il faut qu'elle étudie, elle a un examen demain matin.	Question 2. Retirée à l'étude pilote
- Il faudrait vraiment que je lui parle, je ne suis jamais capable de la rejoindre, quand est-ce qu'elle est disponible?	Question 3. Que doit faire l'homme? a) Laisser un message à la secrétaire b) Laisser un message à Lucie c) <i>Laisser un message à la sœur de Lucie</i>
- Je ne le sais pas, je ne suis pas sa secrétaire! Tu n'as qu'à lui laisser un message sur son répondeur.	Question 4. Quand la sœur de Lucie est-elle disponible? a) <i>Lucie ne l'a pas dit</i> b) Ce soir c) Demain matin

L'étudiant 58-b a obtenu 0/3 au dialogue six. Lors de l'entrevue, il a eu beaucoup de difficulté à résumer ce dialogue, il n'a été capable que de donner des mots-clés, mais était la plupart du temps incapable d'établir les liens entre ces mots. Par ailleurs, il n'a pas compris que les deux amis qui se sont rencontrés par hasard parlaient d'une troisième personne non présente. Nous avons dû avoir recours à la transcription très rapidement puisqu'il était dans l'incapacité de répondre aux questions, et ce, même après plusieurs écoutes. En regardant la transcription, il semble que ce soit l'écran causé par les pronoms personnels qui l'a empêché de comprendre que les deux amis discutaient d'une troisième personne non présente. Il a dit que de façon générale, dès qu'il ne comprend pas un segment, cela l'empêche d'écouter l'information qui suit parce qu'il tente encore d'analyser ce qu'il vient d'entendre. Il a mentionné la difficulté d'écouter sans support visuel: « I have to use every clue! ». Pour cette raison, la seule phrase qu'il a bien comprise et interprétée a été: « je ne suis pas sa secrétaire » parce qu'il a compris que la femme était irritée à cause du ton de sa voix. Le résultat global au test (11/28) témoigne des grandes difficultés qu'éprouve cet étudiant, et ce, malgré le fait qu'il soit au niveau cinq.

L'étudiant 510-B a lui aussi obtenu 0/3 au dialogue six. Il a assez bien résumé le propos du dialogue, c'est-à-dire qu'il a compris que l'homme voulait savoir si la femme irait à fête chez des amis et qu'elle ne pouvait pas parce qu'elle avait un examen le lendemain matin. Toutefois, lui non plus n'a pas compris que les deux interlocuteurs parlaient d'une troisième personne (la sœur de la femme) qui n'était pas présente. À la première question, et ce, tant au test qu'à l'entrevue, il a répondu a) *si la sœur de Lucie veut lui parler*. En regardant la transcription, il explique qu'il n'avait pas entendu ce segment: « si ta sœur », dans cette

partie du dialogue : « est-ce que tu sais si ta sœur va aller à la fête chez Caroline ce soir? », il a pensé que la question était directement posée à Lucie. Pour la troisième question, bien qu'il en ait compris le sens, il a répondu *a) laisser un message à la secrétaire* lors du test, mais a hésité entre *a) laisser un message à la secrétaire* et *c) laisser un message à la sœur de Lucie* pendant l'entrevue. Il explique qu'il a mal interprété le segment: « je ne suis pas sa secrétaire » dans le dialogue et n'a pas compris que cela voulait dire que la femme ne voulait pas jouer le rôle de messagère. Comme il a entendu « secrétaire » dans le dialogue et dans un des choix de réponses, il les a associés. En plus de cela, il n'avait pas entendu le mot « répondeur » dans le dialogue bien qu'il en connaissait la signification. Enfin, à la dernière question, dont il comprend le sens, il explique qu'il a pensé que Lucie irait à la fête ce soir et que c'était seulement demain matin qu'elle n'était pas disponible puisqu'elle avait un examen. Il identifie le segment qu'il n'avait pas entendu comme étant: « elle n'ira pas, elle n'a pas le temps ». En terminant, il a mentionné aussi que comme c'était la première fois qu'il faisait un exercice d'écoute uniquement (sans support écrit), il se rappelle avoir eu de la difficulté à mémoriser l'ordre des choix de réponses.

L'étudiante 75-B a quant à elle obtenu 1/3 au dialogue six. Lors de l'entrevue, cette étudiante résume le dialogue ainsi: « Des amis, la femme, la femme voulait peut-être étudier, elle fait quelque chose en juin. Le l'homme [sic] demande peut-être. Ok. D'abord dit bonjour et après il demande quelque chose à la femme, la femme refuse. » Tout comme les étudiants 58-B et 510-B, elle n'a pas compris que les deux personnes parlent d'une troisième personne non présente. Nous avons dû réécouter par petites sections afin d'aider cette étudiante à mieux comprendre. Après cela, elle comprend ce que l'homme a demandé à la femme : « aller à la fête de Caroline, c'est l'autre amie peut-être ». À la première question, elle a répondu *b) si la sœur de Lucie veut étudier avec lui ce soir*, au test et à l'entrevue. En regardant la transcription, elle réalise qu'elle avait mal interprété cette question, elle croyait que c'était « ce que l'homme sait » au lieu de « ce qu'il veut savoir ». Elle ajoute qu'elle n'avait pas entendu la fin du choix de réponse b, soit : « avec lui ce soir ». Ainsi, comme elle avait entendu « étudier » dans le dialogue et dans le choix de réponse, elle l'a associé avec la bonne réponse. La question trois a été bien comprise tant à l'examen qu'à l'entrevue. Quant à la question quatre, elle avait répondu *c) demain matin* lors du test et a obtenu la bonne

réponse lors de l'entrevue. Elle explique son erreur en disant qu'elle a supposé qu'une fois l'examen terminé, Lucie serait disponible et indique le segment qu'elle n'a pas compris : « Je n'le sais pas, je n'suis pas sa secrétaire ». De plus, il semble y avoir eu un problème avec le mot « rejoindre ». Lors de son résumé, elle a mentionné le mois de juin, puis après quelques écoutes, elle croit qu'une femme s'appelle « Juan » : « Ah Juan! C'est le nom de l'autre personne, je vais parler à la Juan, parce que l'homme demande l'autre amie si elle veut vouler [sic] Ah! Avant je pense juin, c'est le mois! La femme ne sait pas c'est où Juan, elle suggère laisser message pour lu[i]. » Elle explique toutefois qu'elle connaissait le sens du mot « rejoindre », mais qu'elle ne l'avait pas reconnu.

Le dialogue 7 en langue standard

Un homme et une femme discutent de la région du Lac-Saint-Jean

7.1 VERSION STANDARD	
- Eh Joanne, est-ce que tu es déjà allée au Lac-Saint-Jean?	Q1. Qu'est-ce que l'homme demande à la femme à propos du Lac-Saint-Jean? a) Si elle sait où se trouve cette région b) Si elle a déjà visité cette région c) Si elle sait que l'homme vient de cette région
- Non, je n'y suis jamais allée, mais j'aimerais bien ça qu'on y aille ensemble à un moment donné, il me semble que ça serait agréable!	Q2. Qu'est-ce que la femme répond à l'homme? a) Qu'elle a déjà passé de bons moments au Lac St-Jean b) Qu'elle veut aller au Lac St-Jean avec l'homme c) Qu'elle veut aller au Lac St-Jean avec son employeur
- Ah oui! Bien justement, j'y vais dans un mois pour le travail, est-ce que tu voudrais venir avec moi? Je trouve ça ennuyant d'y aller toujours tout seul!	Q3. Laquelle des phrases suivantes est vraie? a) L'homme a peur d'aller seul au Lac Saint-Jean b) L'homme aime aller seul au Lac Saint-Jean c) L'homme n'aime pas aller seul au Lac Saint-Jean
- Bien sûr que ça me tente! J'veis dmander à mon patron si je peux prendre mes vacances le mois prochain.	Q4. Est-ce que la femme aimerait se rendre dans cette région? a) Oui, elle veut accompagner l'homme le mois prochain b) Oui, mais son employeur ne peut pas lui donner de vacances c) Oui, elle veut accompagner l'homme l'an prochain

L'étudiante 75-B a obtenu 1/4 pour ce dialogue qu'elle résume ainsi : « Hey Juan, est-ce que tu es allée au région Lac St-Jean? Non, je n'ai pas, j'ai jamais, je ne suis jamais allé mais elle va, elle va aller un jour peut-être. Elle se sent c'est agréable, c'est bon. L'homme demande est-ce que tu veux, tu vas, tu me vais aller ensemble, inviter [...] après le travail [...] C'est ...ça me tente : elle veut, mais elle veut demander son patron pour congé, il y a c'est le temps peut-être. » Elle semble comprendre assez bien le sens général, mais il lui

manque quand même certaines informations importantes. À la première question, elle avait répondu a) *si elle sait où se trouve cette région*, lors du test tandis qu'elle a répondu b) *Si elle a déjà visité la région* à l'entrevue. Pour expliquer l'erreur commise au test, elle dit qu'il est possible qu'elle n'ait pas bien compris le sens de la question. La deuxième question a été bien réussie au test de même qu'à l'entrevue. Quant à la troisième question, l'étudiante mentionne tout de suite à l'entrevue qu'elle ne comprend pas la question : *Laquelle des phrases suivantes est vraie?* À l'examen, elle avait répondu b) *l'homme aime aller seul au Lac St-Jean* et à l'entrevue, elle a répondu d) *Je ne sais pas, je n'ai pas compris*. En regardant la transcription, elle voit « ennuyant », et dit qu'elle connaît le sens de ce mot, mais qu'elle ne l'avait pas entendu. Elle dit aussi que pendant le test, elle avait probablement choisi la réponse b parce qu'elle n'avait pas entendu le mot « seul » dans la réponse, alors pour elle, c'était : *l'homme aime aller au Lac Saint-Jean*. Finalement, elle ne comprend pas la quatrième question et indique le segment dont elle ne connaît pas le sens : « se rendre ». À l'examen et à l'entrevue, avait répondu b) *oui, mais son employeur ne peut pas lui donner de vacances*. Elle dit qu'elle a choisi cette réponse parce qu'elle contenait le mot « employeur » et qu'elle avait entendu le mot « patron » dans le dialogue. Elle ajoute aussi que : « la femme veut, mais si elle peut, elle doit demander son patron, mais ça c'est oui...employeur c'est important l'autre condition si elle peut aller. » Elle ajoute aussi qu'elle n'a pas porté attention au segment « le mois prochain » et qu'elle a choisi le choix de réponse contenant le mot « employeur ».

En conclusion, à la question de recherche Q3A : « Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils? », nous répondons par l'affirmative, c'est-à-dire qu'il y a des éléments qui ont entravé la compréhension orale du registre standard, et les éléments identifiés par les apprenants ont été regroupés dans le tableau 4.6.1. Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas d'une liste exhaustive puisqu'il a parfois été difficile d'identifier la véritable source de difficulté et que l'étudiant n'était pas toujours en mesure d'expliquer ses choix.

TABLEAU 4.6.1 ÉLÉMENTS AYANT ENTRAÎNÉ LA COMPRÉHENSION ORALE DU RS

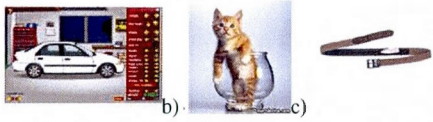
Phonétique	Vocabulaire	Syntaxe, grammaire	Autres
Discrimination : - u / ou - un / une	R.F. Nouveaux : - Se rendre R.F. Connus, non reconnus - répondeur - rejoindre - ennuyant	Grammaire : - impératif+ doubles pronoms compléments - pronoms personnels	- Incapacité à faire des liens entre les mots - Écoute partielle - Incapacité à découvrir le sens implicite - Difficulté à comprendre les liens entre les interlocuteurs (ou à comprendre qu'une tierce personne est non présente) - Difficulté à interpréter ou à inférer - Association entre mots du dialogue et mots entendus dans les choix de réponses - Difficulté à mémoriser l'énoncé oral ou les choix de réponse - Blocage par manque de support visuel

Nous allons maintenant passer à la dernière partie de ce chapitre, soit l'identification des éléments du registre familial qui ont entravé la compréhension orale.

4.6.2 Les éléments ayant entravé la compréhension du registre familial

Le dialogue 1 en langue familière

Un homme et une femme regrettent l'achat d'un objet usagé

1.2 VERSION FAMILIÈRE	Q1. Quel objet regrette-t-on d'avoir acheté?
- Ch'te l'avais dit qu't'aurais pas dû acheter un char usagé!	
- Je le sais, t'avais ben raison, pis en plus, y'était ben trop cher!	
- Tu devrais ptêt mettre une tite annonce dans le journal pour essayer de la revendre.	
- C't'une bonne idée! J'vas faire ça tu suite! Ptêt qui a quelqu'un qui va être intéressé à l'acheter.	Q2. Quel conseil l'homme donne-t-il à la femme? a) De rendre l'objet à son propriétaire b) De lire le journal pour acheter un autre objet c) D'essayer de vendre l'objet Q3. Retirée à l'étude pilote

L'étudiant 48-B a obtenu 0/2 au dialogue un. En entrevue, il le résume ainsi : « ils ont acheté un char (une voiture), mais pas contents parce que je pense la voiture n'est pas bon et ils ont décidé de faire une annonce encore dans le journal pour vendre la voiture ». Ce résumé,

assez précis, comporte la plupart des informations importantes. À la première question, il a répondu *b) l'image du chat* lors du test. Pendant l'entrevue, il mentionne qu'il connaît le mot « char », mais qu'il ne l'a pas associé à la voiture : « Je connais " char", Québécois dit « char » à voiture [...] Dans l'examen, j'ai pensé que d'abord c'est une télé, à cause de ça j'étais confuse et j'ai entendu char. [...] D'abord j'ai pensé que c'est une télé Sharp, le marque Sharp, après j'ai dit c'est pas possible. » Ainsi, l'étudiant 48-B a d'abord pensé à un téléviseur de marque « Sharp », mais comme il n'a pas vu de téléviseur dans les choix, il l'a associé au mot le plus proche au niveau phonétique, soit « chat ». À la deuxième question, qu'il comprend bien, il avait répondu *b) de lire le journal pour acheter un autre objet* lors du test tandis qu'il a répondu *c) d'essayer de vendre l'objet* lors de l'entrevue. Il a eu un peu de difficulté à expliquer l'erreur qu'il a commise au test, et à ce propos, il dit : « parce que ils ont acheté le char dans avec le journal et ils ont acheté avant. À cause de ça, peut-être j'ai pensé que encore dans le journal il doit essayer un autre objet... journal...le mot journal». Il ajoute ensuite qu'il est possible qu'il ait associé le mot « journal » entendu dans le dialogue avec le choix de réponse contenant le mot « journal ».

L'étudiant 41-B a lui aussi obtenu 0/2 pour ce dialogue. En entrevue, il le résume ainsi : « Le homme et le femme a acheté une auto ou penser à propos à acheter une auto? [...] C'est, je lis le titre et je pense ils ont acheté déjà une auto, mais maintenant ils veulent vender l'auto dans le journal. Le homme il veut placer une annonce dans le journal je pense mais j'ai manqué le dernière dialogue [phrase] avec elle. » Après deux écoutes, Il a compris beaucoup de mots-clés du dialogue, mais il n'est toujours pas certain si la voiture a déjà été achetée ou s'ils vont l'acheter. Toutefois, le contexte du dialogue étant écrit sur la feuille-réponse, il se sert de cette information pour compléter l'écoute. À la première question, il avait répondu *b) l'image du chat* lors du test, tandis qu'à l'entrevue, il a choisi *a) l'image de la voiture*. Il mentionne que tout de suite après le test, certains étudiants ont discuté de la signification du mot « char ». Il ajoute que : « le char [...] pendant l'examen, je ne connais, je n'ai pas connu le mot « char » oui. [...] Je me souviens une professeure a dit une char et elle a écrit le mot dans le tableau, mais j'ai oublié. [...] C'est pour moi c'est le première temps j'écoute le mot. » À la deuxième question, il avait répondu *b) de lire le journal pour acheter un autre objet* au test et a répondu *c) d'essayer de vendre l'objet*, mais n'est pas certain de sa réponse.

Après une réécoute de la question pour vérifier s'il la comprend, il dit que le mot « conseil » c'est comme « agree » en anglais, lorsque nous lui suggérons « advice » il confirme avec vigueur qu'il connaissait ce mot, mais qu'il l'a mélangé avec un autre, raison pour laquelle il n'a pas bien compris la question. Il dit aussi qu'il avait répondu b au test parce que : « oui parce que j'ai écouté "le journal" ». Puisqu'il ne comprenait pas bien la question, il a associé un mot entendu dans le dialogue avec un mot présent dans les choix de réponses.

Enfin, l'étudiante 511-B a elle aussi obtenu 0/2 au dialogue un. En entrevue, elle résume plus ou moins bien le dialogue, ne comprend pas de quel objet il s'agit (croit que c'est un pantalon ou un vêtement) avant de voir les choix de réponses. De plus, comme elle sait qu'on peut acheter des objets usagés dans un journal, elle croit que les personnes veulent acheter un autre objet. Après une deuxième écoute segmentée, elle ajoute : « ils regrettent, le prix c'est trop cher, mais le objet est usagé – pas nouveau). » Elle termine en disant : « il va aller tout de suite pour acheter l'objet ». À la première question, tant au test qu'à l'entrevue, elle a répondu b) *l'image du chat*. En regardant la transcription, elle demande : « char c'est une voiture? » et confirme que c'était la première fois qu'elle entendait le mot « char », mot qui a probablement été la raison pour laquelle elle ne pouvait identifier l'objet dont il était question. À la deuxième question, qu'elle comprend bien, elle avait répondu a) *de rendre l'objet à son propriétaire*, tandis qu'à l'entrevue elle a répondu b) *de lire le journal pour acheter un autre objet*. Elle indique sur la transcription du dialogue le segment qu'elle n'avait pas entendu : « pour essayer d'la revendre », bien qu'elle comprenne le sens du mot « revendre ».

Le dialogue 2 en langue familière

Un homme demande à une femme de faire quelque chose

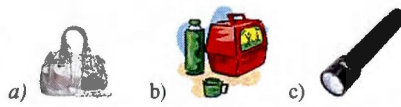
2.2 VERSION FAMILIÈRE	Q1. Retirée à l'étude pilote
- Lise! Ferme la fenêtr, i fait ben trop frette dans maison!	Q2. Pour quelle raison lui demande-t-il de faire cette action?
- Ok, j'vas a fermer, qui cé qui l'a ouverte, c'tu toi?	a) Parce que la fenêtr est brisée
- Non, c'pas moi, pis fais ben attention en la fermant, casse-la-pas, est fragile!	b) Parce qu'il veut de l'air frais
	c) Parce qu'il trouve la température trop fraîche
	Q3. La femme accepte-t-elle de faire cette action?
	a) Non, elle croit qu'elle est trop maladroite

<p>- Ben voyons don, ch'pas si maladroite que ça, ch'capab de faire attention!</p>	<p>b) <i>Oui, mais elle veut savoir qui a ouvert la fenêtre</i> c) <i>Oui, mais elle veut savoir pourquoi la fenêtre était ouverte</i></p> <p>Q4. L'homme recommande à la femme d'être prudente parce que :</p> <p>a) <i>La fenêtre peut se coincer</i> b) <i>La fenêtre peut se briser</i> c) <i>La femme peut se blesser</i></p>
--	---

L'étudiant 66-B a obtenu 0/3 au dialogue deux. Après une écoute, cet étudiant est capable de résumer assez bien le dialogue, et comprend la plupart des éléments importants : « il a demandé de fermer la fenêtre, et de fermer parce que c'est froid ou parce que entre le vent, la air. La femme l'a demandé qui a laissé la fenêtre comme ça, il a dit que fermer la fenêtre, mais que il doit prendre attention parce que la fenêtre c'est fragile ». À la deuxième question, lors du test, il avait répondu *a) parce que la fenêtre est brisée*. Il explique ce choix ainsi : « parce que j'ai pensé si la fenêtre c'est brisé, peut-être il est cassé. C'est fragile parce que c'est brisé, il va se tomber ». Lors de l'entrevue, il répond correctement à la question avant d'entendre les choix de réponses : « parce que c'est froid, parce que le vent entre dans la maison. » Toutefois, après avoir entendu les choix de réponses, il choisit la réponse *b) parce qu'il veut de l'air frais*. En regardant la transcription, il demande ce que signifient les mots « fraîche » et « frette » et mentionne qu'il n'avait pas fait attention au verbe du choix de réponse *b) parce qu'il veut de l'air frais*. À la troisième question, qu'il comprend bien aussi, il avait répondu lors du test *c) oui, mais elle veut savoir pourquoi la fenêtre était ouverte*, tandis qu'à l'entrevue, il ne semble pas bien comprendre les choix de réponses, puis finit par choisir *b) oui, mais elle veut savoir qui a ouvert la fenêtre*. Pour expliquer ses hésitations, il dit qu'il pense qu'il a confondu « qui » et « pourquoi ». Finalement, à la dernière question, dont il comprend aussi le sens, il avait répondu au test *a) la fenêtre peut se coincer*, tandis qu'il a procédé par élimination à l'entrevue et a répondu *b) la fenêtre peut se briser*. Il confirme que le sens de *briser* équivaut à celui de *casser*, mais il croit que le sens de *coincer* correspond à celui de *briser* et ajoute qu'il ne connaît pas le sens du mot *maladroite*. Plusieurs mots ont donc créé un écran pour cette dernière partie du dialogue.

Le dialogue 3 en langue familière

Un homme et une femme attendent quelqu'un

3.2 VERSION FAMILIÈRE	Q1. Quel est le problème d'Hélène?
- Kessé qu'a fait Hélène, est t'encore en rtar!	a) Elle a cassé quelque chose b) Elle fait quelque chose c) Elle n'est pas à l'heure
- Ah! J'la vois, al arrive, ch'pense qu'al a encore oublié sa sacoche sul comptoir d'la cuisine.	Q2. Quel objet Hélène a-t-elle oublié?
- Ça y'arrive-tu souvent ça?	
- Au moins une fois par mois, pis chaque fois, c'a même affaire, faut qu'a rtourn à maison.	Q3. Où est-ce qu'elle a oublié cet objet?
- Pauv Hélène, est ben dans lune!	a) Sur le sol de la cuisine b) Sur le comptoir de la cuisine c) Dans le couloir qui va à la cuisine
	Q4. Hélène est une personne :
	a) Bien organisée b) Inattentive c) Malheureuse

L'étudiant 414-A a obtenu 0/4 pour le dialogue trois. Ainsi, après une première et deuxième écoute, il demande si cela est possible d'écouter le dialogue par petites sections puisqu'il a beaucoup de difficulté à comprendre. Pour la première phrase du dialogue, voici ce qu'il a entendu : « qu'est-ce que café Hélène, c'est en octobre » et mentionne qu'il ne comprend pas le sens de cette phrase. Ensuite, il dit que quelqu'un a vu une autre personne qui arrive. Il continue : « J'pense que il oublié, autre phrase pas comprendre [...] Au moins par mois, c'est comme moins par mois, eum moyenne par mois [...] C'est m'affaire, tour la maison. » Concernant la dernière phrase du dialogue, il mentionne qu'il ne comprend pas pourquoi le mot « pauvre » est utilisé dans ce contexte: « Pauvre Hélène – pourquoi pauvre? C'est riche – pauvre non? [...] je ne sais pas autre sens, pour moi, pauvre c'est pauvre. » Finalement, pour la dernière phrase du dialogue, il n'a compris que le dernier mot : « lune ». Son résumé est simplement basé sur des mots qu'il entend (ou croit entendre), mais il est incapable de relier les phrases ensemble et ainsi d'extraire le sens des énoncés puisque dans bien des cas, il n'a pas compris les bons mots. À la première question, il avait répondu *b) elle fait quelque chose* lors du test tandis qu'il a répondu spontanément, avant d'entendre les choix de réponses : « elle a oublié quelque chose » à l'entrevue. Comme ce choix ne figure

pas parmi les réponses bien qu'il soit en partie véridique, nous réécoutons les choix de réponses et vérifions s'il comprend le sens des énoncés. Après l'énoncé « elle n'est pas à l'heure » il dit : « "alors", je connais, alors commencer notre leçon, notre cours. [...] je ne comprends cette phrase, parce que pour moi "alors" c'est quand professeur commencer autre paragraphe "alors" comme "attention" ». Ainsi, l'étudiant 414-A avait entendu le mot « alors » tandis qu'il s'agissait de l'expression « à l'heure », l'empêchant ainsi de comprendre qu'Hélène était en retard. Il est possible qu'il ait de la difficulté à discriminer les sons « eur » et « or », mais il explique qu'il ne connaissait pas l'expression « être à l'heure ». De plus, à la première phrase du dialogue, au lieu d'entendre : « kessé qu'a fait Hélène, est t'encore en rtar », il a entendu : « qu'est-ce que **café** Hélène, c'est en **octobre** ». Il explique pourquoi il a choisi la réponse *b) elle fait quelque chose*, c'est parce que pour lui, qui a entendu « café », Hélène fait quelque chose : elle boit un café. À la deuxième question, il avait choisi *c) l'image de la lampe de poche* au test à l'entrevue. Pendant l'entrevue, il dit que c'est : « quelque chose avec "poche", qu'est-ce que c'est feuille de poche? » d'où le choix de la lampe de poche à l'examen et à l'entrevue puisque les mots sont apparentés phonétiquement. En regardant la transcription, il mentionne que c'est la première fois qu'il entend le mot « sacoche ». À la troisième question, au test et à l'entrevue, il a répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris*. Il ne connaît pas le sens du mot « sol » et pense que le mot « comptoir » veut dire périmètre (peut être qu'il entend contour?) Finalement, à la quatrième question (dont il comprend le sens), il avait choisi *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* au test alors qu'à l'entrevue, il a procédé par élimination, car il sait que ce n'est pas « bien organisée » ni « malheureuse » alors il choisit *b*. Cet étudiant, son résultat au test en témoigne, a de grandes lacunes en compréhension orale et celles-ci sont souvent causées par un manque de connaissance du vocabulaire, mais aussi par la capacité à discriminer les bons sons.

L'étudiante 53-A a obtenu 1/4 au dialogue trois, qu'elle résume en disant que l'homme demande à la femme ce qu'elle fait et lui dit qu'elle a oublié le « coche ». À la première écoute, elle n'a pas fait le lien que les deux interlocuteurs parlaient d'une troisième personne qui était absente, chose qu'elle a réussi à faire dès la deuxième écoute. À la première question, elle est capable de dire spontanément que le problème est qu'elle est en retard. Au test de compréhension orale, elle avait répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris*. Elle explique

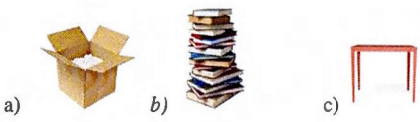
que c'était la première fois qu'elle faisait un exercice où elle devait mémoriser (et/ou écrire) et qu'elle était un peu nerveuse parce qu'elle n'avait jamais fait ça. À la deuxième question, elle a compris le mot « coche », mais ne connaît pas le mot « sacoche », mentionne que c'est la première fois qu'elle l'entend. La troisième question a été bien réussie, tant au test qu'à l'entrevue. Enfin, pour la quatrième question, elle avait répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* lors du test tandis qu'à l'entrevue, elle a choisi la réponse *b) Inattentive*, par élimination (elle sait que ce n'est ni *a* ni *c*). Elle dit qu'elle connaît le mot *attentive*, mais qu'elle a probablement manqué de concentration à l'examen.

L'étudiante 62-A a obtenu 0/4 pour ce dialogue. Lors de l'entrevue, elle a résumé le dialogue avec des mots-clés : Hélène parle avec un ami / Dans la cuisine / Chaque fois par mois / Elle est en retard / Hélène, une femme. Son résumé indique qu'elle n'a compris que quelques mots-clés et que plusieurs informations lui manquent pour établir les liens entre ceux-ci. À la première question, elle avait répondu lors du test *b) elle fait quelque chose*. Pendant l'entrevue, elle sait qu'Hélène est en retard, mais est dans l'incapacité de l'associer à un choix de réponse. En regardant la transcription, elle constate qu'au test, elle avait répondu « elle fait quelque chose » et elle explique pourquoi elle a choisi cette réponse en identifiant le segment mal entendu comme étant : « Kessé qu'a fait Hélène ». Il est probable qu'elle ait associé le mot « fait » entendu dans le dialogue et celui qu'elle a entendu dans les choix de réponses. À l'entrevue, elle a finalement répondu *a) elle a cassé quelque chose*. Avec la transcription, elle montre que le segment problématique est : « kessé qu'a fait Hélène » et elle dit qu'elle a entendu le mot « cassé » dans le dialogue et que c'est pour cette raison qu'elle a choisi « elle a cassé quelque chose », il semblerait que la similitude phonétique entre « kessé » et « cassé » l'ait confondue. À la deuxième question, elle avait choisi *b) l'image de la boîte à lunch* lors du test et a hésité à répondre encore *b* lors de l'entrevue. Avec la transcription, elle pointe le mot « sacoche » qu'elle dit ne pas connaître. Pour la troisième question, elle avait répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* lors du test, mais pendant l'entrevue, elle hésite entre *b* et *c*, puis a procédé par élimination pour répondre *b) Sur le comptoir de la cuisine* puisqu'elle n'a pas compris la réponse *c*. Elle dit que lors du test, elle n'avait pas écrit les choix de réponses et a oublié laquelle était la bonne réponse. Enfin, pour

la dernière question, elle avait répondu c) *malheureuse* au test et à l'entrevue. Elle explique qu'elle connaît le mot « inattentive », mais ne l'a pas reconnu.

Le dialogue 4 en langue familière

Un homme et une femme se préparent à un déménagement

4.2 VERSION FAMILIÈRE	Q1. Qu'est-ce que l'homme recherche?
- Marie, où cé qu'ta mis les liv, j'es trouve pu!	
- Sont din boîtes en-tssous dla tab.	a) b) c)
- Apporte-moi-z'en une, j'ai d'aut liv à mette dedans!	Q2. Où se trouve ce qu'il cherche?
- J'vas te l'apporter t'a l'heure pass que là, ch't'occupée!	a) Dans des boîtes sous la table b) Dans des boîtes sur la table c) Dans des boîtes, à côté de la table
	Q3. Quel service l'homme demande-t-il à la femme?
	a) De lui trouver une nouvelle boîte de livres b) De lui apporter une boîte de livres c) De mettre les livres dans une autre boîte
	Q4. La femme accepte-t-elle de lui rendre ce service?
	a) Oui, elle va le faire maintenant b) Oui, mais elle va le faire un peu plus tard c) Non, elle est trop occupée

L'étudiante 62-A a obtenu 1/4 au dialogue quatre. Encore une fois, elle résume le dialogue de façon très succincte, bien qu'elle détienne quelques éléments importants : « Les livres. Les livres sont dans la boîte. La femme est occupée elle ne peut pas aider l'homme. » La première question a été réussie tant au test qu'à l'entrevue. Pour la deuxième question, dont elle comprend le sens, elle a répondu c) *dans des boîtes à côté de la table* au test alors qu'elle a répondu b) *dans des boîtes sur la table* à l'entrevue. Elle pense qu'elle avait réellement entendu « sous » au test, mais que sa mémoire et sa concentration seraient la cause du mauvais choix. Pour la question trois, elle a répondu d) *je ne sais pas, je n'ai pas compris* pendant le test et b) *de lui apporter une boîte de livres* à l'entrevue. En regardant la transcription, elle demande ce que « apporte-moi-z'en une » signifie. Finalement, à la dernière question, elle a répondu c) *non, elle est trop occupée* lors du test et de l'entrevue. En regardant la transcription, elle constate qu'elle n'avait pas entendu le segment : « t'à l'heure » même si elle le connaissait. Elle a seulement reconnu la partie « je suis occupée » et comme

« occupée » figurait dans les choix de réponses et qu'elle l'avait entendu dans le dialogue, elle l'a choisi.

Le dialogue 5 en langue familière

Une conversation à la pharmacie

5.2 VERSION FAMILIÈRE	Q1. Retirée à l'étude pilote
- Bonjour monsieur, cherchez-vous kèk chose, j'peux-tu vous aider?	Q2. Que conseille la pharmacienne au client?
- Oui, ch'cherche le sirop cont la toux, la boîte est rouge et bleue, est su cte tablette-là d'habitude, mais là, j'a vois pu!	a) D'aller dans une autre pharmacie b) De prendre un autre produit c) De retourner à la maison
- Ah oui, cte sirop-là, ben j'en ai pu, j'es,ai toutes vendus pis j'en ai pas rçus d'aut encore. Prenez ceul-là à place.	Q3. Que décide le client?
- Ok, j'vas l'prend, mais j'vas rvenir dune demi-heure, j'ai oublié mon portefeuille sa tab à maison.	a) D'acheter l'autre produit maintenant b) De retourner chez lui se reposer c) De retourner chez lui et de revenir chercher le produit plus tard
	Q4. Où se trouve l'argent du client?
	a) Chez lui, sur la table b) Il ne sait pas, il a perdu son portefeuille il y a une demi-heure c) Avec lui, dans son portefeuille

L'étudiant 41-B a obtenu 1/3 pour le dialogue cinq et le résumé de cette façon : « Il cherche pour une sirop pour le tousse et il a le paquet, le boîte ou le bouteille c'est bleu et rouge, et elle connaît le produit, elle t'a vu le produit [...] showed him? [...] oui, mais il ne achète pas parce que il a oublié son portefeuille dans le table chez chez lui. » Il a compris la plupart des informations importantes du dialogue. À la question deux, il a répondu c) *de retourner à la maison*, au test et à l'entrevue. En voyant la transcription, il indique le segment qu'il n'avait pas compris : « prenez ceul-là à place », au même moment, il fait le lien avec un produit de remplacement : « Ah, en place, en place, oui oui oui c'est b) *essaye une autre produit*. » Ainsi, il n'avait probablement pas associé « à la place de » avec une proposition de remplacement. La question trois a été réussie au test et à l'entrevue. Finalement, pour la quatrième question, il ne semble pas que ce soit la question qui ait posé problème, mais plutôt l'interprétation des choix de réponses. Avant d'entendre les choix de réponses, l'étudiant 41-B a répondu que l'argent se trouvait avec le portefeuille. Par la suite, nous lui demandons où se trouve le portefeuille du client, ce à quoi il répond : « Dans le table chez lui ». En réécoutant les choix de réponses, il mentionne qu'il n'avait pas entendu le segment « avec

lui » dans la réponse *c*. Il a donc cru que nous voulions savoir s'il savait le nom de l'objet dans lequel on met l'argent : « portefeuille ».

L'étudiant 510-B a lui aussi obtenu 1/3 à ce dialogue et le résume en mentionnant qu'un homme cherchait un sirop, qu'il a demandé des informations à la personne qui travaille et que celle-ci lui a répondu qu'il y en avait beaucoup, mais qu'ils ont tous été vendus : qu'il n'y en avait plus. La personne qui travaille a proposé autre chose au client. Celui-ci va l'acheter tout de suite parce que le portemonnaie est à la maison et il va revenir dans 30 minutes. Cet étudiant a eu une bonne compréhension générale du dialogue, même si quelques détails ont été manqués. À la question deux, qu'il comprend bien, il avait répondu *c) de retourner à la maison* au test tandis qu'il a répondu *b) de prendre un autre produit* à l'entrevue. Il dit qu'il avait compris la même chose lors du test, mais il pense qu'il s'est mêlé dans les choix de réponses. La question trois a été réussie tant au test qu'à l'entrevue. Enfin, à la question quatre, dont il comprend le sens, il avait répondu *b) Il ne sait pas, il a perdu son portefeuille* il y a une demi-heure lors du test et de l'entrevue. En regardant la transcription, il indique le segment qu'il n'avait pas entendu ou auquel il n'a pas fait attention : « sa tab » (sur la table) bien qu'il ait associé « à maison » pour « à la maison ».

L'étudiante 511-B a elle aussi obtenu 1/3 pour ce dialogue. Elle le résume assez bien, mais omet quelques informations : « un homme aller à la pharmacie pour acheter un sirop pour toux. Mais la femme dit qu'elle n'est pas plus, mais la femme offre un autre, c'est quoi ça, médicament? Autre produit. Mais l'homme dit que il besoin, mais le portefeuille il n'est pas là. » Ainsi, à la deuxième question (qu'elle a réussi au test), avant d'entendre les choix de réponses, elle répond spontanément : « la fille dit que il y a un autre produit comme ça ». Toutefois, lorsqu'elle écoute les choix de réponses à l'entrevue, elle hésite entre *b* ou *c*. Finalement, elle choisit *b*, et explique que c'est le mot « retourner » qui l'a confondue. En effet, elle aurait associé le segment « j'vas rvenir dune demi-heure » du dialogue avec le choix de réponse « De retourner à la maison » (retourner – revenir). La difficulté provenait donc de l'interprétation des choix de réponses puisqu'elle connaissait la réponse avant même d'entendre les choix de réponses. À la troisième question, elle fait la même chose, elle y répond correctement avant d'entendre les choix de réponses: « il va revenir après quelques minutes ou quelques jours ». Au test, avait répondu *b) de retourner chez lui se reposer*, tandis

qu'à l'entrevue, elle hésite entre *b* et *c* et pense encore une fois que c'est parce que la réponse contenait « retourner », mais qu'elle n'a pas bien entendu le reste des énoncés dans les deux choix de réponses. Finalement, lors de l'entrevue, à la question quatre, avant d'entendre les choix de réponses, elle répond : « à la maison ». Lors de l'examen, et après écoute des choix de réponses lors de l'entrevue, elle a répondu *b*) *il ne sait pas il a perdu son portefeuille il y a une demi-heure*. Elle dit que c'est possible qu'elle ait confondu « oublié » et « perdu » parce que ça va trop vite, bien qu'elle dise connaître la différence entre les deux verbes. Il est possible aussi qu'encore une fois, elle ait associé des mots entendus dans le dialogue « une demi-heure » avec des mots entendus dans les choix de réponses. Ainsi, on constate que règle générale, cette étudiante comprend relativement bien le dialogue, mais a de la difficulté à interpréter, à faire une relation entre ce qu'elle a entendu et les choix de réponses, surtout lorsque certaines parties des énoncés sont similaires.

Le dialogue 6 en langue familière

Deux amis se rencontrent par hasard

6.2 VERSION FAMILIÈRE	
- Salut Lucie! Ça va? Tu sais-tu si ta sœur va aller au party chez Caroline à soir?	Q1. Qu'est-ce que l'homme veut savoir? a) Si la sœur de Lucie veut lui parler b) <i>Si la sœur de Lucie va aller à une soirée entre amis</i> c) Si la sœur de Lucie veut étudier avec lui ce soir
- A ira pas, a pa l'temps, i faut qu'al étudie, a l'un examen dmain matin.	Q2. Retirée à l'étude pilote Q3. Que doit faire l'homme?
- Faudrait vraiment qu'j'y parle, chus jamais capab dla rjoinn, quand t'est-ce qu'est disponib?	a) Laisser un message à la secrétaire b) Laisser un message à Lucie c) <i>Laisser un message à la sœur de Lucie</i>
- Ché pas, ch'pas sa secrétaire! T'as juss à y laisser un message su son répondeur!	Q4. Quand la sœur de Lucie est-elle disponible? a) <i>Lucie ne l'a pas dit</i> b) Ce soir c) Demain matin




L'étudiant 414-A a obtenu 0/3 au dialogue six. Il a compris certains mots-clés, mais est dans l'incapacité d'établir les liens entre les énoncés. Il résume ce dialogue de cette façon : « femme étudie pour passer examen demain et je ne sais pas pourquoi il voudrait téléphoner secrétaire. Cette femme doit étudier. » À la première question, tant à l'examen qu'à l'entrevue, il a répondu *d*) *je ne sais pas, je n'ai pas compris*. Il dit : « il parler avec amie femme 'et elle lui dit que demain matin doit passer examen et femme doit téléphoner

secrétaire message ». Ainsi, il n'a pas compris qu'il y a une troisième personne d'impliquée. Concernant le mot « party », il croit qu'il s'agit du verbe partir : « parti, comme dans partir-revenir ». À la troisième question, tant au test qu'à l'entrevue, il a répondu *a) laisser un message à la secrétaire*. Comme il a compris le mot *secrétaire* dans le dialogue, il a choisi le choix de réponse le contenant sans en interpréter le sens puisqu'il ne connaissait pas le sens du mot « rejoindre » et qu'il n'a pas reconnu le segment « su son répondeur ». Enfin, à la question quatre, il a répondu *c) demain matin* lors du test et *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* pendant l'entrevue. En regardant la transcription, il demande ce que signifie le mot « disponible ». Tel que nous l'avons mentionné précédemment, les difficultés de compréhension orale de cet étudiant sont principalement causées par une méconnaissance ou une mauvaise interprétation du vocabulaire, ce qui pourrait être la raison pour laquelle il a de la difficulté à établir les liens entre les énoncés.

L'étudiante 53-A a obtenu 1/3 au dialogue six. Voici le résumé qu'elle en fait : « C'est deux collègues qui parlent peut-être le compagnie ou le patron d'avoir une party, et le monsieur il veut connaître si la madame est disponible, et la madame qui lui a parle elle dit elle ne sait pas, demande à la secrétaire. » Elle sait qu'il y a une troisième personne impliquée, mais croit qu'il s'agit de la secrétaire parce qu'elle dit que l'homme demande si une autre dame est disponible. Après une autre écoute du dialogue, elle comprend le sens de l'énoncé *ch'pas sa secrétaire* : « oh, ok, elle dit : elle n'est pas la secrétaire de personne qui il pose la question! ». À la première question, elle avait répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* lors du test, tandis qu'à l'entrevue, elle a répondu *b) Si la sœur de Lucie va aller à une soirée entre amis*. Elle dit qu'elle a tout d'abord cru entendre : « demande à la secrétaire », et pour cette raison, elle croyait que c'était une compagnie. Elle ajoute qu'à l'examen, elle n'avait pas entendu le segment : « ta sœur ». Quant à la question trois, elle a répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* au test, alors qu'à l'entrevue, elle dit : « j'ai entendu laisser un message, mais avec qui je ne sais pas ». En réécoutant le dialogue, elle demande ce que veut dire le mot : « répondeur », elle croyait avoir entendu « sans répondeur » dans le sens de : « aucune personne n'a répondu à l'appel ». A confondu les sons : « son répondeur » et « sans répondeur ».

Le dialogue 8 en langue familière

Un garçon veut emprunter un objet qui appartient à sa sœur

8.2 VERSION FAMILIÈRE	
- M'man! Tu sais-tu où c'est qui est l'bécyk à Nathalie, je le trouve pas!	Q1. Quel objet le garçon veut-il emprunter? a)  b)  c) 
- Chus pas ben sûre, mais vas voir dans cave. A veux-tu qu'tu l'prennes son bécyk Nathalie?	Q2. Est-ce que la mère est certaine du lieu où se trouve cet objet? a) Oui, elle est certaine b) Non, elle n'est pas certaine c) Ce n'est pas mentionné
- Oui, j'y ai nmandé la permission y'a kèk semaines, pis là, j'en ai besoin pour aller chez ma blonde.	Q3. Où se trouve cet objet? a) Ce n'est pas mentionné b) Chez la petite amie du garçon c) Peut-être au sous-sol
- Ok, sois prudent pis rviens avant l'souper pass que tu dois t'coucher d'bonne heure à soir.	Q4. Le garçon a-t-il déjà demandé la permission à sa sœur pour emprunter cet objet? a) Oui, il lui a déjà demandé la permission b) Non, il va lui demander la permission cette semaine c) Oui, mais elle ne veut pas qu'il prenne cet objet
	Q5. Quand le garçon doit-il revenir chez lui? a) Avant d'aller chez sa petite amie b) Avant le repas du soir c) Avant de se coucher

L'étudiant 48-B a obtenu 1/5 au dialogue huit. Après deux écoutes du dialogue, il a compris plusieurs mots-clés, mais n'a pas bien situé les interlocuteurs. Il résume le dialogue ainsi : « Je pense que il cherche le, son vélo, sa bicyclette, il ne peut pas le trouve, et il parle avec sa sœur, est-ce que vous avez vu par exemple ma bicyclette, il dit que je n'suis pas sûr mais je pense que il est dans le cave. [...] Vous devez être prudent et je n'sais pas pourquoi pour chercher ou pour faire de la bicyclette ». À la première question, il avait choisi *c) l'image du CD*, tandis qu'à l'entrevue, il a choisi *b) l'image de la bicyclette*. Il explique son erreur ainsi : « le son, c'est un peu, ils se ressemblent. Je pense les Québécois, les Québécois ils pressent sur le « C » : biCyclette » [...] Bécyk comme Cd de musique ». Il semble avoir eu de la difficulté à distinguer ces mots apparentés phonétiquement. La deuxième question a été réussie au test et à l'entrevue. Ensuite, à la troisième question, il avait répondu *a) ce n'est pas mentionné* au test tandis qu'à l'entrevue, il a répondu *c) peut-être au sous-sol*. Il sait que *cave* est un synonyme de *sous-sol*, mais il mentionne que : « à l'examen, c'était la dernière dialogue, c'était très difficile pour moi pour compréhension c'était difficile ce jour-là, mais

aujourd'hui c'est facile [...] ici est très calme ». Il semble donc que la longueur du test ait pu diminuer sa capacité de concentration. Pour la quatrième question, il avait répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* au test et à l'entrevue. Il demande ce que le mot « emprunter » signifie. Il demande ensuite le sens de « permission », car il dit qu'il connaît ce mot, mais qu'il a pensé à ce mot dans un sens militaire. Ainsi, la question quatre n'a pas été comprise à cause des mots « emprunter » et « permission ». Quant à la question cinq, il avait répondu *d) je ne sais pas, je n'ai pas compris* lors du test alors qu'il a répondu : *a) avant d'aller chez sa petite amie* à l'entrevue. Il semble que le mot « blonde » ait été mal entendu : « J'ai entendu, excusez-moi, chez ma blande, qu'est-ce que ça veut dire chez ma blande, chez son ami par exemple ma blande. Ma blonde, ça veut dire copine. » Il semble avoir entendu « blande » plutôt que « blonde ». Pour vérifier s'il connaissait le sens de « souper », nous lui avons demandé comment s'appelait le repas du soir, il répond : « dîner », puis nous précisons : ici au Québec, il répond « non, ici au Québec c'est souper ». Il n'a pas été capable d'associer le mot souper avec le repas du soir, et ce, bien qu'il le connaissait.

En conclusion, à la question de recherche Q3B: « Y a-t-il des éléments de la langue familière qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils? », nous répondons par l'affirmative, c'est-à-dire qu'il y a des éléments qui ont entravé la compréhension orale du registre familier, et les éléments identifiés par les apprenants ont été regroupés dans le tableau 4.6.2.

TABLEAU 4.6.2 ÉLÉMENTS AYANT ENTRAÎNÉ LA COMPRÉHENSION ORALE DU RF

Phonétique	Vocabulaire, Expressions, segments	Syntaxe, grammaire	Autres
Discrimination : - char / chat - kessé / cassé - blonde / blande - alors / à l'heure - son / sans Segments complets R.F.: - prenez ceul-là à place - su son répondeur - sa tab	R. F. nouveaux : Char, frette, sacoche, party R.F. connus, mais non reconnus : Char, rvend, t'à l'heure, bécyk, cave, blonde R.S. nouveaux : Coincer, maladroite, fraîche, être à l'heure, sol, comptoir, inattentive, disponible, rejoindre, souper, répondeur R.S. connus, mais non reconnus : Veut, emprunter, si ta sœur, inattentive	Grammaire : - R.F. : Impératif avec doubles pronoms compléments	- Incapacité à faire des liens entre les mots - Écoute partielle - Incapacité à découvrir le sens implicite - Difficulté à comprendre les liens entre les interlocuteurs (ou à comprendre qu'une tierce personne est non présente) - Difficulté à interpréter ou à inférer - Difficulté à interpréter choix de réponse avec des contenus similaires - Association entre mots du dialogue et mots entendus dans les choix de réponses - Difficulté à mémoriser l'énoncé oral ou les choix de réponse - Difficulté à maintenir la capacité de concentration (inattention) - Nervosité de l'étudiant

Dans le prochain chapitre, nous allons interpréter et discuter des résultats obtenus, ce qui nous mènera à énoncer les limites de notre recherche, mais aussi à proposer de nouvelles pistes de recherches.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre, consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats de la recherche, sera divisé comme suit: tout d'abord, nous discuterons des résultats obtenus au test de compréhension orale; puis, des données obtenues par le biais des questionnaires sociodémographiques; et ensuite, des données recueillies lors des entrevues. Pour conclure le chapitre, nous présenterons les implications, les limites et les perspectives de recherche.

5.1 Introduction

Les deux premiers objectifs de notre recherche consistaient, d'une part, à vérifier si les apprenants adultes en francisation comprenaient mieux des dialogues en langue standard que des dialogues en langue familière, et d'autre part, à vérifier si les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs comprenaient mieux les dialogues en langue standard et en langue familière que les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons fait passer des tests de compréhension orale à 45 étudiants provenant des niveaux quatre, cinq, six et sept d'une école d'une commission scolaire de la région de Montréal. Tous ces étudiants ont rempli un questionnaire sociodémographique et de contacts langagiers afin de vérifier si certains facteurs pouvaient avoir un effet sur les résultats obtenus.

Pour atteindre notre troisième objectif de recherche qui était de vérifier si des éléments de la langue standard et des éléments de la langue familière avaient entravé la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, et le cas échéant, de les identifier, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de dix étudiants ayant subi le test de compréhension orale, mais ayant obtenu un résultat inférieur à 60%.

5.2 La compétence de compréhension orale

La compétence de compréhension orale demeure l'une des compétences linguistiques les plus difficiles à acquérir et à maîtriser (Porcher 1995; Cuq et al. 2002; Coubard 2003; Graham 2006), et ce, malgré son importance capitale. À cette difficulté de reconnaître les sons entendus s'ajoute la difficulté que ces sons soient différents selon le registre auquel ils appartiennent. Corbeil (1986); Glisan & Drescher (1993); Auger & Valdman (1999); Duran & McCool (2003) et Guérin (2008) ont par ailleurs démontré que cette difficulté de comprendre les locuteurs natifs en dehors du contexte scolaire engendrait des sentiments de frustration et d'incompétence chez les apprenants.

Ainsi, pour contrer ce problème et améliorer la compétence de communication, plusieurs auteurs (p. ex. Joseph, 1988 ; Auger & Valdman 1999; Valdman, 2000; Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2002; Paveau, 2008; Rühlemann, 2008;) préconisent de présenter non seulement une langue vivante et authentique en salle de classe, mais aussi, de présenter différents usages que les locuteurs font de la langue au quotidien.

Les conclusions de Nadasdi et al. (2005) abondent dans le même sens : davantage d'interventions pédagogiques sont nécessaires afin d'améliorer la compétence sociolinguistique et de familiariser les apprenants avec les différents usages en contexte. Howard (2006) recommande quant à lui d'accorder une attention particulière à la composante phonologique et mentionne que des recherches se doivent d'être faites afin d'identifier quelles pratiques enseignantes favorisent l'amélioration de la compétence sociolinguistique.

Rappelons que les cours de francisation du centre où nous avons effectué notre expérimentation sont axés sur la communication, car les étudiants doivent majoritairement intégrer le marché du travail après leur formation linguistique, et ainsi comprendre et utiliser la langue dans différents contextes. Mentionnons aussi que, pour différentes raisons (familiale, financière, déménagement, prestations d'Emploi-Québec...), tous les étudiants n'ont pas la chance de compléter les sept niveaux.

5.2.1 La compréhension de la langue standard et de la langue familière

Selon les résultats que nous avons obtenus, les hypothèses de recherche H1A, H1B et H1C ont été infirmées, c'est-à-dire que les apprenants des niveaux quatre, cinq et six

comprennent mieux les dialogues en langue standard que les dialogues en langue familière. Rappelons que dans les cas des niveaux quatre et cinq, les étudiants n'ont même pas obtenu la note de passage pour les dialogues en langue familière (respectivement 54,64% et 45,16%) alors qu'ils l'ont obtenue pour les dialogues en langue standard (77,15% et 62,53%), ce qui pourrait indiquer qu'ils éprouveront ces mêmes difficultés lorsqu'ils seront en présence d'un locuteur natif s'exprimant en langue familière et que ceux-ci ne sont pas suffisamment outillés pour comprendre le français tel que parlé par les locuteurs natifs francophones du Québec. Quant aux étudiants du niveau six, malgré qu'ils ne soient que huit, nous avons tout de même constaté une certaine amélioration dans les deux registres, indiquant ainsi une compétence de compréhension orale plus grande. Pour la première fois, les étudiants sont au-dessus du seuil de passage concernant la langue familière (61,03%), ce qui indique qu'une amélioration est possible au fil de la formation. Toutefois, ce pourcentage ne représente nullement une compétence solide, c'est-à-dire que comparée à la langue standard (83,01%), elle est loin derrière et il reste encore beaucoup de travail à faire pour rattraper l'écart, surtout si l'on considère que plusieurs étudiants terminent leur formation linguistique à la fin du niveau six puisque le niveau sept est un niveau optionnel, basé davantage sur l'écrit. Rappelons que dans le programme d'études français langue seconde, on mentionne qu'au terme du tronc commun (les six niveaux), l'étudiant sera en mesure : « de comprendre des messages oraux et écrits dans des situations variées, liées à ses besoins et à ses intérêts; d'intervenir oralement et par écrit dans des situations variées, liées à ses besoins et à ses intérêts. » (Gouvernement du Québec, Programme d'études français langue seconde, 1994, p.34). Or, il semble que cet objectif ne soit atteint que partiellement puisque les apprenants ne sont pas en mesure de comprendre des messages oraux dans des situations variées.

Néanmoins, l'hypothèse de recherche H1D a été confirmée. En effet, pour les étudiants du niveau sept, bien que nous ayons aussi constaté une différence de compréhension orale en faveur du registre standard, cette différence s'est considérablement estompée et elle n'est pas significative (80,72% standard vs 74,56% familier). Cette différence doit toutefois être interprétée avec réserve puisque la taille de l'échantillon n'était que de cinq étudiants. Il aurait été intéressant d'avoir un échantillon plus important afin de voir si cette tendance se serait maintenue. Toutefois, il est possible de croire que dans le cas du registre familier, cette

amélioration se serait maintenue puisque les données obtenues à la l'hypothèse de recherche H2B indiquent que la compréhension orale du registre familial s'améliore en fonction du niveau des étudiants. Ces résultats sont d'une certaine façon encourageants puisqu'ils démontrent qu'en toute fin de parcours, les étudiants du niveau sept comprennent à 75% les dialogues en langue familière. Par contre, ils ne le sont qu'à demi puisqu'on sait que plusieurs étudiants ne se rendent pas au niveau sept.

Nous avons aussi comparé les résultats de chaque étudiant dans les deux registres, et dans la grande majorité des cas, les étudiants ont une meilleure compétence de compréhension orale dans le registre standard bien qu'il y ait quelques irrégularités. En effet, nous avons vu que certains étudiants ont obtenu de très fortes notes dans les deux registres (46-B, 67-B, 73-A), que certains étudiants possédaient une compréhension semblable dans les deux registres (46-B, 49-A, 63-A), et que d'autres possédaient une meilleure compréhension du registre familial (416-A, 513-B, 512-B, 63-A, 75-B). Nous aurions cru pouvoir expliquer ces irrégularités par des facteurs sociodémographiques ou par les heures consacrées à la pratique de la langue à l'extérieur de la classe, mais les analyses statistiques n'ont pas révélé de liens significatifs entre ces variables et les résultats obtenus au test de compréhension orale (mis à part pour les étudiants du niveau cinq, dont le nombre d'heures consacrées à l'expression écrite à l'extérieur de la classe favoriserait les résultats des dialogues en langue familière).

Toutefois, nous aimerions nous attarder à l'étudiante 75-B qui est la seule étudiante ayant obtenu un résultat nettement plus fort en langue familière qu'en langue standard. En effet, celle-ci a obtenu 40% dans les dialogues standard et 76,9% dans les dialogues en langue familière. Nous avons tenté d'identifier les raisons pouvant expliquer cet écart contraire à la tendance générale. Premièrement, nous constatons que cette étudiante réside au Québec depuis 15 ans et qu'elle a déjà travaillé en français à raison de 40 heures par semaine pendant quatre ans : elle a donc été placée dans différents contextes avec des locuteurs francophones. Néanmoins, rappelons que nous devons interpréter ces informations avec réserve puisque les variables sociodémographiques n'ont démontré aucun lien avec les résultats obtenus au test. Deuxièmement, comme nous avons eu la chance de la rencontrer en entrevue, nous avons cru comprendre que le jour où elle a effectué le test, elle n'était pas au

meilleur de sa forme : « Je ne comprends [comprendais] pas, c'est seulement maintenant que je comprends bien. Mais là-bas [pendant l'examen], je comprends tous les n'est pas obtenu l'information pour la conversation. Là-bas c'est dur, le moment, je n'ai pas un bon *mood*, là-bas c'est pire que d'habitude. » Finalement, comme les deux dialogues qu'elle a majoritairement échoués sont les dialogues six et sept (langue standard), et qu'elle n'a obtenu que 3/5 au dialogue huit, il est permis de penser que vers la fin du test, sa capacité de concentration ait diminué considérablement. Ainsi, pour expliquer cet écart allant à l'encontre de la tendance générale, ces informations nous indiquent que plusieurs facteurs peuvent avoir agi simultanément.

Comment expliquer alors que les étudiants éprouvent davantage de difficulté lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue familière? À ce stade, nous n'avons pas suffisamment d'éléments d'information pour nous prononcer sur les raisons de cet écart. Tout au plus pouvons-nous soulever quelques questions qui pourront déclencher des pistes de recherche. Ainsi, nous pourrions nous demander à quel genre d'input (au niveau du vocabulaire, de la phonétique, de la morphosyntaxe...) les étudiants sont exposés en salle de classe (enseignant, manuels, exercices de compréhension orale...) Nous pourrions aussi être tentée de dire que la langue standard s'apparente davantage à la langue écrite (les syllabes sont la plupart du temps toutes prononcées, et le sont de la manière à laquelle le locuteur s'attend) tandis que la langue familière présente plus de coupures, de ruptures (chutes de voyelles, de consonnes, de syllabe entière, contractions...) et un vocabulaire différent (*char, frette, sacoché, party...*).

Ainsi, même si nous constatons que plus un apprenant avance dans son parcours, mieux il comprend la langue familière, force est d'admettre que la langue familière a été moins bien comprise que la langue standard, et ce, pour les quatre niveaux. En outre, les étudiants des niveaux quatre et cinq n'ont même pas obtenu la note de passage pour les dialogues en langue familière. Ces résultats nous indiquent qu'il reste beaucoup de travail à faire pour que les étudiants soient en mesure de comprendre le registre familier autant que le registre standard. Puisque nous pouvons dorénavant affirmer que les apprenants adultes en francisation comprennent moins bien la langue familière que la langue standard, à l'instar de Howard (2006), nous croyons que des recherches doivent être faites afin d'identifier les pratiques enseignantes qui favorisent l'amélioration de la compétence sociolinguistique. De

plus, à partir de l'identification des éléments ayant entravé la compréhension orale du registre familier répertoriés lors de nos entrevues semi-dirigées, nous croyons que ces éléments pourraient servir de point de départ aux chercheurs afin d'identifier le « quoi » introduire en salle de classe (sur quels éléments faire porter l'attention (phonétique – lexical...)).

Nous ne pouvons passer sous silence que le format du test a possiblement eu un impact sur les résultats des participants, et ce, dans les deux registres. En effet, pour la majorité des étudiants, c'était la première fois qu'ils effectuaient un test de compréhension orale uniquement oral (sans support écrit). Ainsi, malgré l'exemple effectué avant le test pour nous assurer de leur bonne compréhension des consignes, certains étudiants ont pu éprouver des difficultés par simple manque de pratique. Par ailleurs, le fait d'avoir plusieurs énoncés à comprendre et à mémoriser a pu entraîner une surcharge cognitive chez certains étudiants. En outre, le test étant relativement long, il est aussi possible que quelques étudiants aient eu de la difficulté à maintenir la même capacité d'attention du début à la fin du test. Ceci étant dit, les résultats parlent d'eux-mêmes et il n'en demeure pas moins que les étudiants ont moins bien réussi les dialogues en langue familière que les dialogues en langue standard, ce qui vient confirmer les propos de maints étudiants en francisation indiquant qu'ils avaient de la difficulté à comprendre les locuteurs natifs en contexte informel. À l'heure actuelle, il est donc permis de se demander si ces étudiants sont suffisamment outillés au plan linguistique pour se retrouver sur le marché du travail francophone.

5.2.2 *La compréhension du registre standard en fonction du niveau*

L'hypothèse de recherche H2A, soit : « Il n'y a pas de différence significative en compréhension orale entre les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs et les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue standard » a été confirmée. En d'autres termes, pour le registre standard, les résultats des étudiants ne s'améliorent pas nécessairement en fonction de leur niveau d'apprentissage. Comme nous l'avons mentionné, de grandes disparités existent entre les étudiants d'un même niveau, et pour cette raison, la compétence de compréhension orale varie beaucoup d'un individu à l'autre, et par conséquent, d'un groupe à l'autre. Nous avons constaté que les résultats des étudiants du niveau quatre sont plus forts que les résultats des étudiants du

niveau cinq. Pour tenter d'expliquer cette différence, on doit tenir compte de plusieurs facteurs. Ainsi, lors des tests de classement des nouveaux étudiants en vue de leur intégration à un groupe, les étudiants sont évalués selon les quatre compétences, c'est-à-dire qu'ils sont évalués globalement (parler, écouter, écrire et lire). Ainsi, les étudiants du niveau quatre semblent détenir une forte compétence de compréhension orale. Toutefois, il n'est pas dit qu'il en est de même pour leurs autres compétences linguistiques. En outre, le chemin parcouru par chacun varie considérablement : les étudiants du niveau quatre et ceux du niveau cinq n'ont pas nécessairement eu les mêmes enseignants (il y a parfois deux groupes pour un même niveau); ils n'ont pas nécessairement effectué leur formation dans le même centre; tous n'ont pas eu le même temps consacré à la compréhension orale, etc. Puisque plusieurs facteurs interviennent simultanément, il est difficile de se positionner et d'expliquer avec certitude pourquoi les étudiants du niveau quatre ont obtenu de meilleurs résultats que les étudiants du niveau cinq.

5.2.3 *La compréhension du registre familial en fonction du niveau*

Quant à l'hypothèse de recherche H2B soit : « Il n'y a pas de différence significative en compréhension orale entre les apprenants adultes en francisation des niveaux supérieurs et les apprenants adultes en francisation des niveaux inférieurs lorsqu'ils écoutent des dialogues en langue familière », elle a été infirmée. En effet, les données semblent indiquer que plus on avance en formation, mieux on comprend le registre familial. Ce qui indique, d'une part, qu'il y a une amélioration de la compréhension orale du registre familial, mais que, d'autre part, celle-ci reste bien souvent insuffisante puisqu'elle est la plupart du temps inférieure à 60%. Évidemment, comme nous l'avons déjà dit, nous ne savons pas dans quelle mesure les étudiants sont exposés à la langue familière en salle de classe et même à l'extérieur de la classe. Si l'on prend la compréhension orale du registre standard comme ligne de base, on s'aperçoit qu'à tous les niveaux, les étudiants ont réussi les dialogues dans la langue standard (toutes les moyennes sont supérieures à 60%) tandis que pour la langue familière, les moyennes sont inférieures à 60% pour les niveaux quatre et cinq et elle n'est que de 61,03% pour le niveau six. Ces résultats semblent indiquer qu'une attention particulière devrait être portée plus tôt au registre familial dans la formation linguistique des apprenants puisque

l'écart entre la compréhension du registre standard et la compréhension du registre familier diminue (mais est toujours présent). À cet effet, cette information donne un indicateur aux chercheurs sur le « quand » introduire la variation linguistique en salle de classe.

5.2.4 *Les éléments ayant entravé la compréhension du registre standard*

Nous avons répondu par l'affirmative à la question de recherche Q3A, soit : « Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils? ». En effet, nous avons constaté que certains éléments du registre standard avaient entravé la compréhension orale et que ces éléments se rapportaient surtout à des difficultés de compréhension générales, comme la difficulté à situer les interlocuteurs (incapacité à comprendre que les interlocuteurs parlaient d'une tierce personne non présente), la difficulté à établir des liens entre les mots entendus, l'association entre un mot entendu dans le dialogue et un mot entendu dans les choix de réponses et la compréhension/interprétation de la question. Toutefois, nous avons aussi identifié des éléments attribuables aux composantes propres au registre standard. En ce qui concerne le vocabulaire, un seul mot a été répertorié comme nouveau (se rendre) et trois mots étaient déjà connus des apprenants, mais n'ont pas été reconnus (répondeur, rejoindre, ennuyant). Pour la phonétique, les sons (u/ou), et (un/une) ont causé des difficultés. Quant à l'aspect grammatical, il semble que ce soit la forme impérative à doubles pronoms qui ait entravé la compréhension orale.

Bref, bien que nous n'ayons que peu d'entrevues pour les dialogues en langue standard, nous constatons tout de même que les difficultés relevées sont plutôt d'ordre général, et ne relèvent que très peu des structures propres au registre standard. Toutefois, les éléments répertoriés peuvent servir à éclairer la pratique enseignante sur la compréhension orale générale. Ainsi, certaines difficultés phonétiques (phonèmes semblables), l'incapacité de faire des liens entre les mots (inférer), le fait de repérer un mot du dialogue et de l'associer avec un mot des choix de réponses sont des erreurs communes qui pourraient faire l'objet de plus d'attention en salle de classe.

5.2.5 *Les éléments ayant entravé la compréhension du registre familial*

Nous avons aussi répondu par l'affirmative à la question de recherche Q3B, soit : « Y a-t-il des éléments de la langue standard qui entravent la compréhension orale des apprenants adultes en francisation, si oui, quels sont-ils? ». En effet, tout comme pour le registre standard, nous avons identifié des éléments ayant trait à des difficultés de compréhension générales comme l'incapacité à établir les liens entre les mots, l'écoute partielle d'un énoncé, la difficulté à situer les interlocuteurs, la difficulté à interpréter ou à inférer et la difficulté à maintenir la capacité de concentration. Cependant, du point de vue des composantes propres au registre familial, beaucoup plus d'éléments ont été répertoriés. Mentionnons tout d'abord que plusieurs mots du registre familial étaient nouveaux (*char, frette, sacoche, party*); que plusieurs mots ou segments familiers étaient connus, mais n'ont pas été reconnus (*char, rvend, t'à l'heure, bécyk, dans cave, blonde, su son répondeur, prenez ceul-là à place, sa tab*). À cela, se sont ajoutés des mots du registre standard inconnus des apprenants: (*coincer, maladroite, fraîche, être à l'heure, sol, comptoir, inattentive, disponible, rejoindre*) de même que des mots connus, mais non reconnus (*veut, emprunter, inattentive*). Nous avons aussi remarqué que beaucoup de mots ont été confondus à cause d'une similitude phonétique (*char – chat, alors – à l'heure...*) et qu'à l'instar du registre standard, la forme familière de l'impératif à doubles pronoms a causé des difficultés.

Contrairement au registre standard, beaucoup d'éléments (par exemple au niveau du vocabulaire, des structures tronquées...) ayant entravé la compréhension orale sont attribuables aux composantes propres au registre familial. Ces résultats nous apprennent deux choses. D'une part, le fait que certains étudiants aient mentionné qu'ils connaissaient des mots familiers, mais qu'ils ne les avaient pas reconnus fait réaliser à quel point la fréquence d'écoute d'un mot est importante avant de bien l'intégrer. D'autre part, il semble important de sensibiliser les étudiants non seulement au vocabulaire familial, mais aussi à certaines structures de la langue familière, notamment les contractions (« *sa tab* », « *su son répondeur* »...) puisque les étudiants connaissent ces structures en langue standard, mais sont souvent incapables d'en établir la correspondance en langue familière. Enfin, les éléments du registre familial ayant entravé la compréhension sont très instructifs quant au « quoi » insérer en salle de classe, plus précisément sur quels éléments de la variation linguistique devrait-on

s'attarder en salle de classe. Il ne s'agit bien sûr que d'un début de réponse, mais qui pourrait être grandement utile aux chercheurs désireux de faire avancer les connaissances sur l'insertion de la variation linguistique en salle de classe. Dans le même ordre d'idées, nous allons maintenant discuter de façon plus détaillée des implications possibles de cette recherche.

5.3 Les implications

Cette recherche avait plusieurs objectifs dont l'un d'eux était de vérifier si les apprenants adultes en francisation comprenaient mieux des dialogues en langue standard que des dialogues en langue familière. Comme nous venons de le voir, les apprenants des niveaux quatre et cinq ne sont pas en mesure de comprendre une conversation entre deux locuteurs natifs du français du Québec en langue familière alors qu'ils le sont dans la langue standard. Quant aux étudiants des niveaux six et sept, le petit échantillon semble indiquer une amélioration, quoique les résultats en langue familière soient encore inférieurs aux résultats en langue standard.

Pour les enseignants en francisation, les résultats de cette recherche sont d'une grande importance puisqu'ils confirment que les étudiants ont une compétence de compréhension orale incomplète et que davantage d'attention doit être portée à la compréhension orale de la langue familière. En salle de classe, plus d'expositions à la langue familière pourraient se traduire de différentes façons (type d'activité, type d'intervention, plus de répétition de l'input, meilleure sélection du matériel pédagogique...), par exemple, l'enseignant pourrait se servir de courts extraits authentiques et en établir la correspondance avec les étudiants pour que ceux-ci développent leur capacité à décoder la langue familière et ses contextes d'utilisation. Toutefois, puisqu'il n'existe que peu de matériel didactique ciblé sur les registres de langues, il serait important que chercheurs et didacticiens s'associent afin que du matériel didactique sonore pertinent en lien avec les registres de langue puisse voir le jour, car le développement de la compétence de compréhension orale est un facteur clé dans l'intégration sociale et professionnelle des immigrants.

Par ailleurs, plusieurs étudiants n'avaient jamais effectué d'exercice d'écoute uniquement à l'oral (sans support écrit) et ont même recommandé de faire ce type d'exercice plus souvent. Effectivement, pratiquer ce genre d'activité régulièrement en salle de classe pourrait permettre à l'apprenant de se concentrer seulement sur ce qu'il entend, sans avoir continuellement recours à l'écrit pour l'aider, car une fois sur le marché du travail, il n'aura pas nécessairement le support écrit de toutes les communications orales avec ses collègues ou ses supérieurs. Dans les prochains paragraphes, nous discuterons des limites que nous avons identifiées pour cette recherche.

5.4 Les limites de la recherche

L'échantillon que nous avons choisi est représentatif d'une population composée d'immigrants adultes en francisation suivant leur formation dans une école d'une commission scolaire de Montréal. En effet, le programme de francisation utilisé est le même pour l'ensemble des écoles de cette commission scolaire, et détient les mêmes objectifs d'apprentissage. Nous croyons donc que les participants que nous avons sélectionnés sont représentatifs de cette population puisque ce sont des immigrants adultes, la plupart subventionnés par Emploi-Québec et désireux de se retrouver sur le marché du travail après leur formation linguistique. Toutefois, il existe d'autres possibilités pour les immigrants adultes d'apprendre le français. Il aurait donc été intéressant d'effectuer cette recherche auprès d'autres centres de formation en francisation, par exemple, auprès d'étudiants provenant d'une école de langue privée, du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles ou d'une université afin de comparer les résultats obtenus.

L'entrevue semi-dirigée est un instrument de collecte de données subjectif puisqu'il revient au chercheur d'interpréter le sens des paroles de l'interlocuteur, et comprend un nombre restreint de participants. Ainsi, les données obtenues lors de nos entrevues sont difficilement généralisables et peuvent même porter à interprétation. Néanmoins, et comme nous l'avons déjà mentionné, puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire, nous croyons que cette recherche a permis d'en connaître davantage sur les difficultés de compréhension orale générales et sur celles en lien avec le registre familial. Éventuellement, cette recherche

permettra de servir de point de départ quant à l'introduction de la variation linguistique en didactique des langues secondes auprès des adultes immigrants.

En outre, les entrevues ont aussi fait ressortir le fait que certains étudiants ont trouvé difficile de faire un exercice uniquement oral, sans support écrit puisqu'ils n'en faisaient peu ou pas en classe. Les tests de compréhension orale de même que les exercices du cursus réguliers sont la plupart du temps accompagnés d'un support écrit. Bien que nous ayons fait un exemple entièrement oral avant de procéder au test, il n'en demeure pas moins que certains étudiants ont été en contact avec ce genre d'exercice pour la première fois. De plus, tous n'ont pas les mêmes capacités de concentration et de mémorisation. En l'occurrence, certains ont aussi mentionné qu'ils ont trouvé difficile d'effectuer trois tâches simultanées : comprendre les dialogues, comprendre la question et comprendre les choix de réponses. Pour cette raison, nous croyons qu'il aurait été préférable d'effectuer ce genre d'exercice à quelques reprises avant de procéder à l'expérimentation.

Quant aux variantes linguistiques sélectionnées dans les dialogues, elles pourraient être contestées du fait même que les descriptions du français familier et standard parlés au Québec n'existent pas encore et du fait qu'il n'existe pas de consensus au sein des linguistes québécois quant au nombre, mais aussi à l'appellation des différents registres. Ainsi, certains pourraient être en désaccord avec ce que nous avons considéré comme faisant partie du registre familier, et ce, même si nous avons diversifié nos sources et tenté de ne garder que les variantes communes à plus d'un auteur pour pallier cet inconvénient. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous identifierons les perspectives de recherche.

5.5 Les perspectives de recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous ignorons la nature de l'input présenté en salle de classe. Nous ignorons si les enseignants en francisation sensibilisent les apprenants au registre familier, et si oui, de quelle façon ils le font. Par conséquent, puisque nos résultats démontrent que les étudiants ont plus de difficulté à comprendre le registre familier, il serait important d'aller investiguer du côté de la salle de classe pour en apprendre davantage sur ce qui se fait déjà (l'enseignant signale-t-il les variantes, les commente-t-il? Sur quels éléments fait-il porter l'attention? À quel moment de l'apprentissage? Comment?)

Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans le chapitre, les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées nous ont permis d'en apprendre un peu plus sur le « quoi » (sur quels éléments de la variation linguistique doit-on porter attention, quels sont les éléments du registre familier qui entravent la compréhension...), mais aussi sur le « quand » (les étudiants des niveaux inférieurs auraient intérêt à être sensibilisés plus tôt à la variation linguistique afin de développer davantage leur compétence de compréhension orale). Ainsi, en combinant ces informations avec la grille d'observation des interventions pédagogiques de Colson (2007), d'autres recherches pourraient être effectuées en salle de classe afin d'en apprendre davantage sur le « comment » insérer la variation linguistique en salle de classe.

En outre, il serait important d'aller investiguer dans d'autres types d'écoles, par exemple celles relevant du MICC où le programme utilisé n'est pas le même, mais dont les objectifs sont similaires à ceux de la commission scolaire. Cette comparaison serait intéressante puisqu'elle permettrait, d'une part, de voir si les étudiants du MICC comprennent mieux les différents registres de langue que les étudiants de la commission scolaire, et d'autre part, s'il en est ainsi, pour quelles raisons? Est-ce le programme utilisé? Est-ce le type d'enseignement? Est-ce le matériel utilisé?...

Enfin, du point de vue de la linguistique, il reste beaucoup de travail à faire pour se mettre d'accord sur le nombre de registres, mais aussi sur la catégorisation des mots dans chacun de ceux-ci. En outre, d'autres recherches nécessiteraient d'être faites afin de cibler les variantes du registre familier qui sont pertinentes et qui devraient faire l'objet de plus d'attention dans la salle de classe, ce qui contribuerait grandement à éclairer la pratique enseignante.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons notamment comme but de vérifier si les apprenants adultes en francisation comprenaient mieux des dialogues en langue standard que des dialogues en langue familière. En effet, ce sont plusieurs commentaires d'étudiants indiquant qu'ils avaient de la difficulté à comprendre les locuteurs francophones à l'extérieur de la classe qui nous ont mis sur cette piste. Bien que nous ayons répertorié plusieurs études mentionnant l'importance de sensibiliser les apprenants aux différentes formes utilisées par les locuteurs natifs et sur l'importance de présenter une langue authentique en salle de classe, très peu d'études portent sur la compréhension orale des registres de langues, et ce, particulièrement au Québec.

Afin de vérifier la compréhension orale des registres standard et familier, nous avons créé des extraits audio accompagnés d'un test de compréhension orale à choix multiples. Nous avons fait passer ce test de compréhension orale à 45 étudiants adultes en francisation d'une même école provenant des niveaux intermédiaires et avancés (niveaux quatre à sept). Afin de vérifier si certaines variables sociodémographiques et linguistiques pouvaient avoir un effet sur les résultats obtenus au test de compréhension orale, nous nous sommes inspirée d'un questionnaire sociodémographique et de contacts langagiers existant et l'avons adapté aux besoins de notre expérimentation. En outre, afin de corroborer et de mieux comprendre les résultats obtenus au test de compréhension orale, nous avons eu recours à un autre instrument de mesure, l'entrevue semi-dirigée, auprès de dix étudiants afin d'en connaître davantage sur les éléments ayant entravé la compréhension orale des apprenants.

Cette expérimentation nous a permis d'apprendre que les étudiants des niveaux quatre, cinq et six comprenaient de façon significativement plus importante le registre standard que le registre familier. À l'inverse, pour les étudiants du niveau sept nous avons aussi constaté une meilleure compréhension du registre standard, mais cette différence ne s'est pas révélée significative. Rappelons que l'échantillon du niveau sept n'était que de cinq étudiants et qu'il est difficile de généraliser les résultats d'un si petit échantillon. De plus, il semblerait que la compréhension orale du registre standard ne s'améliore pas nécessairement plus les étudiants avancent dans leur formation. À l'inverse, plus les étudiants avancent en formation, plus leur compréhension du registre familier s'améliore. Finalement, aux questions de recherche

compréhension du registre familial s'améliore. Finalement, aux questions de recherche portant sur l'identification des variables ayant entravé la compréhension orale, pour le registre standard, nous avons répertorié des difficultés d'ordre plutôt général (par exemple établir des liens entre les mots, difficulté à interpréter, difficulté à situer les interlocuteurs...), tandis que pour le registre familial, en plus des difficultés d'ordre général, s'est ajoutée la difficulté de comprendre et de reconnaître le vocabulaire, les structures et la phonétique propres au registre familial.

Au terme de notre expérimentation, nous avons identifié certaines limites, notamment le petit échantillon du niveau sept pour les tests de compréhension orale, le fait qu'il n'existe pas de consensus au sein des linguistes québécois quant aux différents registres, le fait que certains étudiants n'avaient jamais effectué un exercice complet d'écoute sans support écrit et que certains d'entre eux ont pu éprouver des difficultés de mémorisation des énoncés et finalement, le fait que nous n'ayons testé qu'un seul type d'étudiants, c'est-à-dire la clientèle en francisation provenant des commissions scolaires.

Cette recherche a servi à jeter un nouvel éclairage sur la compréhension orale des étudiants adultes en francisation. Plus particulièrement, elle nous a permis de confirmer que les étudiants en francisation éprouvent des difficultés à comprendre le locuteur natif lorsqu'il s'exprime en langue familière. Toutefois, il serait important que d'autres recherches sur la compréhension orale du registre familial soient faites (en ajoutant de nouvelles variantes, en élargissant la population) afin de corroborer les résultats que nous avons obtenus avec nos instruments de recherche.

Il est tout aussi nécessaire de poursuivre la recherche puisqu'une foule de questions demeurent sans réponses et que les enseignants sont laissés à eux-mêmes lorsqu'il s'agit d'intégrer la variation linguistique en salle de classe. Ces recherches permettraient notamment d'identifier les éléments de la variation linguistique auxquels de l'attention doit être accordée, d'identifier le moment le plus propice à l'insertion de la variation linguistique (à quel niveau d'apprentissage : dès le tout début, vers la mi-parcours?...) et de proposer des moyens pour insérer celle-ci en salle de classe (interventions ponctuelles? interventions systématiques? matériel authentique?...) Ultimement, ces recherches pourraient contribuer à mettre en place des outils pédagogiques (manuels, disques compacts, exercices...) que les

enseignants pourraient utiliser en salle de classe afin de mieux orienter les activités visant la reconnaissance et la compréhension des registres de langues.

Ces recherches sont d'une grande importance puisqu'il s'agit d'apprenants de FLS et que les objectifs d'apprentissage visent une intégration linguistique, sociale et professionnelle dans une nouvelle société, contrairement à des apprenants simplement désireux d'apprendre une langue pour voyager, par curiosité ou par intérêt personnel. Ainsi, ces recherches pourraient contribuer à faciliter le passage de l'étudiant de FLS de la classe au marché du travail, puisqu'une intégration réussie passe inévitablement par la maîtrise de la langue, et ce, dans toutes ses composantes.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Homme : ☐ Femme : ☐
2. Âge : 16-25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-65 ☐ 66+ ☐
3. Niveau actuel en francisation : 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐
4. Langue maternelle : _____
5. Langue parlée à la maison : _____
6. Combien de langues parlez-vous au total? 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 et + ☐
7. Quel est votre niveau de scolarité dans la langue où vous avez fait vos études principales?
Primaire ☐ Secondaire ☐ Collégial ☐ Universitaire ☐
8. Langue principale dans laquelle vous avez fait ces études : _____
9. Avez-vous déjà étudié le français dans votre pays d'origine ou dans un autre pays que le Canada?
À l'école primaire : non ☐ oui ☐ nb. hres/sem. _____ combien d'années _____
À l'école secondaire : non ☐ oui ☐ nb. hres/sem. _____ combien d'années _____
Au collégial : non ☐ oui ☐ nb. hres/sem. _____ combien d'années _____
À l'université : non ☐ oui ☐ nb. hres/sem. _____ combien d'années _____
Autre : _____ nb. hres /sem. _____ durée _____
10. Avez-vous déjà suivi d'autres cours de français au Québec, ailleurs que dans cette école?
non ☐ oui ☐ Nb. hres/sem. _____ pendant combien de temps : _____
11. Avez-vous déjà habité dans un autre pays où l'on parlait français?
non ☐ oui ☐ pendant combien de temps : _____ Pays _____
12. Depuis combien de temps étudiez-vous le français dans cette école?
0-3 mois ☐ 4-6 mois ☐ 7-9 mois ☐ 10-12 mois ☐ 13 mois et plus ☐
13. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec? _____
14. Avez-vous déjà travaillé au Québec (emploi où vous deviez utiliser le français)?
non ☐ oui ☐ Nb. hres/sem. _____ pendant combien de temps : _____

DEUXIÈME PARTIE : pour les prochaines questions, encerclez la réponse qui vous représente le mieux pour les activités faites à l'extérieur de la classe.

A) Expression orale

1. Combien d'heures par semaine parlez-vous français avec des francophones (gens rencontrés sur la rue, employés dans différents commerces, personnel de l'école...) à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

2. Combien d'heures par semaine parlez-vous français avec des amis à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

B) Compréhension orale

3. Combien d'heures par semaine regardez-vous des émissions de télévision ou des films en français à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

4. Combien d'heures par semaine écoutez-vous la radio ou des chansons en français à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

C) Compréhension écrite

5. Combien d'heures par semaine lisez-vous de l'information en français (des journaux, des magazines, des sites Internet, des messages, des horaires, des menus, des courriels...) à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

6. Combien d'heures par semaine lisez-vous des livres en français (romans, bandes dessinées, biographies...) à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

D) Expression écrite

7. Combien d'heures par semaine écrivez-vous en français (des lettres, des formulaires, des courriels, des questionnaires, des sondages...) en français à l'extérieur de la classe?

0 1 2 3 4 5 et plus

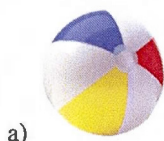
APPENDICE B

VERSIONS FINALES DES DIALOGUES ET QUESTIONNAIRE

Exemple : Une femme veut échanger un objet dans un magasin

- Bonjour Monsieur, j'ai acheté ce pantalon pour mon garçon hier, mais je voudrais l'échanger.
- Avez-vous apporté la facture?
- Oui, je l'ai, la voici.
- Pour quelle raison voulez-vous l'échanger?
- C'est parce qu'il est trop grand, j'aimerais en avoir un plus petit.
D'accord madame, pas de problème. Vous n'avez qu'à signer ici et à aller en chercher un autre.

Question 1. Quel objet la femme veut-elle échanger?



d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Pourquoi la femme veut-elle échanger cet objet?

- a) Parce que l'objet est trop petit
- b) Parce qu'elle aimerait avoir l'objet en gris
- c) Parce que l'objet n'est pas de la bonne taille
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Est-ce que le vendeur accepte de faire l'échange?

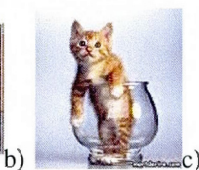
- a) Oui, mais il y a un problème
- b) Oui, mais il demande de voir la facture
- c) Non, la cliente ne veut pas signer
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Début du test de compréhension orale

Dialogue 1 : Un homme et une femme regrettent l'achat d'un objet usagé

1.1 VERSION STANDARD	1.2 VERSION FAMILIÈRE
- Je te l'avais dit que tu n'aurais pas dû acheter une voiture usagée!	- Ch'te l'avais dit qu't'aurais pas dû acheter un char usagé!
- Je le sais, tu avais bien raison, et en plus, elle était bien trop chère!	- Je le sais, t'avais ben raison, pis en plus, y'était ben trop cher!
- Tu devrais peut-être mettre une petite annonce dans le journal pour essayer de la revendre.	- Tu devrais ptêt mettre une tite annonce dans le journal pour essayer de la revend.
- C'est une bonne idée! Je vais faire ça tout de suite! Peut-être qu'il y a quelqu'un qui va être intéressé à l'acheter.	- C't'une bonne idée! J'vas faire ça tu suite! Ptêt qui a quelqu'un qui va être intéressé à l'acheter.

Question 1. Quel objet regrette-t-on d'avoir acheté?



d) je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Quel conseil l'homme donne-t-il à la femme?

- a) De rendre l'objet à son propriétaire
- b) De lire le journal pour acheter un autre objet
- c) D'essayer de vendre l'objet
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question trois : retirée de l'expérimentation

Question 3. Est-ce que la femme accepte de suivre ce conseil?

- a) Oui, mais pas maintenant
- b) Oui, elle veut le faire maintenant
- c) Non, elle trouve que ce n'est pas une bonne idée
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 2 : Un homme demande à une femme de faire quelque chose

2.1 VERSION STANDARD	2.2 VERSION FAMILIÈRE
- Lise! Ferme la fenêtre, il fait bien trop froid dans la maison!	- Lise! Ferme la fenê ^t , i fait ben trop frette dans maison!
- D'accord, je vais la fermer. Qui est-ce qui l'a ouverte, est-ce que c'est toi?	- Ok, j'vas a fermer, qui cé qui l'a ouverte, c'tu toi?
- Non, ce n'est pas moi, et fais bien attention en la fermant, ne la casse pas, elle est fragile!	- Non, c'pas moi, pis fais ben attention en la fermant, casse-la-pas, est fragile!
- Bien voyons donc! Je ne suis pas si maladroite que ça, je suis capable de faire attention!	- Ben voyons don, ch'pas si maladroite que ça, ch'capab de faire attention!

Question 1 : retirée de l'expérimentation

Question 1. Quelle action l'homme veut-il que la femme fasse?

- a) Ouvrir la fenêtre
- b) Fermer la fenêtre
- c) Réparer la fenêtre
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Pour quelle raison lui demande-t-il de faire cette action?

- a) Parce que la fenêtre est brisée
- b) Parce qu'il veut de l'air frais
- c) Parce qu'il trouve la température trop fraîche
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. La femme accepte-t-elle de faire cette action?

- a) Non, elle croit qu'elle est trop maladroite
- b) Oui, mais elle veut savoir qui a ouvert la fenêtre
- c) Oui, mais elle veut savoir pourquoi la fenêtre était ouverte
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. L'homme recommande à la femme d'être prudente parce que :

- a) La fenêtre peut se coincer
- b) La fenêtre peut se briser
- c) La femme peut se blesser
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 3 : Un homme et une femme attendent quelqu'un

3.1 VERSION STANDARD	3.2 VERSION FAMILIÈRE
- Qu'est-ce qu'elle fait Hélène, elle est encore en retard!	- Kessé qu'a fait Hélène, est t'encore en rtar!
- Ah! Je la vois, elle arrive, je pense qu'elle a encore oublié son sac à main sur le comptoir de la cuisine.	- Ah! J'la vois, al arrive, ch'pense qu'al a encore oublié sa sacoche sul comptoir dla cuisine.
- Est-ce que ça lui arrive souvent?	- Ça y'arrive-tu souvent ça?
- Au moins une fois par mois, et chaque fois, c'est la même chose, il faut qu'elle retourne à la maison.	- Au moins une fois par mois, pis chaque fois, c'a même affaire, faut qu'a rtourn à maison.
- Pauvre Hélène, elle est bien distraite!	- Pauv Hélène, est ben dans lune!

Question 1. Quel est le problème d'Hélène?

- a) Elle a cassé quelque chose
- b) Elle fait quelque chose
- c) Elle n'est pas à l'heure
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Quel objet Hélène a-t-elle oublié?



d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Où est-ce qu'elle a oublié cet objet?

- a) Sur le sol de la cuisine
- b) Sur le comptoir de la cuisine
- c) Dans le couloir qui va à la cuisine
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Hélène est une personne :

- a) Bien organisée
- b) Inattentive
- c) Malheureuse
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 4 : Un homme et une femme se préparent à un déménagement

4.1 VERSION STANDARD	4.2 VERSION FAMILIÈRE
- Marie, où est-ce que tu as mis les livres, je ne les trouve plus!	- Marie, où cé qu'ta mis les liv, j'es trouve pu!
- Ils sont dans les boîtes en-dessous de la table.	- Sont din boîtes en-tssous dla tab.
- Apporte-m'en une, j'ai d'autres livres à mettre dedans!	- Apporte-moi-z'en une, j'ai d'aut liv à mettre dedans!
- Je vais te l'apporter tout à l'heure parce que là, je suis occupée!	- J'vas te l'apporter t'a l'heure pass que là, ch't'occupée!

Question 1. Qu'est-ce que l'homme recherche?



d) je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Où se trouve ce qu'il cherche?

- a) Dans des boîtes sous la table
- b) Dans des boîtes sur la table
- c) Dans des boîtes, à côté de la table
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Quel service l'homme demande-t-il à la femme?

- a) De lui trouver une nouvelle boîte de livres
- b) De lui apporter une boîte de livres
- c) De mettre les livres dans une autre boîte
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. La femme accepte-t-elle de lui rendre ce service?

- a) Oui, elle va le faire maintenant
- b) Oui, mais elle va le faire un peu plus tard
- c) Non, elle est trop occupée
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 5 : Une conversation à la pharmacie

5.1 VERSION STANDARD	5.2 VERSION FAMILIÈRE
- Bonjour monsieur, cherchez-vous quelque chose, est-ce que je peux vous aider?	- Bonjour monsieur, cherchez-vous kèk chose, j'peux-tu vous aider?
- Oui, je cherche le sirop contre la toux, la boîte est rouge et bleue, elle est sur cette tablette-là d'habitude, mais je ne la vois plus.	- Oui, ch'cherche le sirop cont la toux, la boîte est rouge et bleue, est su cte tablette-là d'habitude, mais là, j'a vois pu!
- Ah oui, ce sirop-là, bien je n'en ai plus, je les ai tous vendus et je n'en ai pas reçu d'autres encore. Prenez plutôt celui-là.	- Ah oui, cte sirop-là, ben j'en ai pu, j'es ₂ ai toutes vendus pis j'en ai pas reçus d'aut encore. Prenez ceul-là à place.
- D'accord, je vais le prendre, mais je vais revenir dans une demi-heure, j'ai oublié mon portefeuille sur la table à la maison.	- Ok, j'vas l'prend, mais j'vas rvenir dune demi-heure, j'ai oublié mon portefeuille sa tab à maison.

Question 1 : retirée de l'expérimentation

Question 1. Pour quelle raison le client ne trouve pas le produit dont il a besoin?

- a) Le produit est ailleurs, sur une autre tablette
- b) On ne vend plus ce produit
- c) Il n'y en a pas en ce moment
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Que conseille la pharmacienne au client?

- a) D'aller dans une autre pharmacie
- b) De prendre un autre produit
- c) De retourner à la maison
- d) e ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Que décide le client?

- a) D'acheter l'autre produit maintenant
- b) De retourner chez lui se reposer
- c) De retourner chez lui et de revenir chercher le produit plus tard
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Où se trouve l'argent du client?

- a) Chez lui, sur la table
- b) Il ne sait pas, il a perdu son portefeuille il y a une demi-heure
- c) Avec lui, dans son portefeuille
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 6 : Deux amis se rencontrent par hasard

6.1 VERSION STANDARD	6.2 VERSION FAMILIÈRE
- Bonjour Lucie, comment vas-tu ? Est-ce que tu sais si ta sœur va aller à la fête chez Caroline ce soir?	- Salut Lucie! Ça va? Tu sais-tu si ta sœur va aller au party chez Caroline à soir?
- Elle n'ira pas, elle n'a pas le temps, il faut qu'elle étudie, elle a un examen demain matin.	- A ira pas, a pa l'temps, i faut qu'al étudie, a l'un examen dmain matin.
- Il faudrait vraiment que je lui parle, je ne suis jamais capable de la rejoindre, quand est-ce qu'elle est disponible?	- Faudrait vraiment qu'j'y parle, chus jamais capab dla rjoinn, quand t'est-ce qu'est disponib?
- Je ne le sais pas, je ne suis pas sa secrétaire! Tu n'as qu'à lui laisser un message sur son répondeur.	- Ché pas, ch'pas sa secrétaire! T'as juss à y laisser un message su son répondeur!

Question 1. Qu'est-ce que l'homme veut savoir?

- a) Si la sœur de Lucie veut lui parler
- b) Si la sœur de Lucie va aller à une soirée entre amis
- c) Si la sœur de Lucie veut étudier avec lui ce soir
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2 : retirée de l'expérimentation

Question 2. Qu'est-ce que Lucie pense que sa sœur va faire ce soir?

- a) Elle va sortir
- b) Elle va faire un examen
- c) Elle va étudier
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Que doit faire l'homme?

- a) Laisser un message à la secrétaire
- b) Laisser un message à Lucie
- c) Laisser un message à la sœur de Lucie
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Quand la sœur de Lucie est-elle disponible?

- a) Lucie ne l'a pas dit
- b) Ce soir
- c) Demain matin
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 7 : Un homme et une femme discutent de la région du Lac-Saint-Jean

7.1 VERSION STANDARD	7.2 VERSION FAMILIÈRE
- Eh Joanne, est-ce que tu es déjà allée au Lac-Saint-Jean?	- Eh Joanne, té-tu djà allée au Lac-Saint-Jean?
- Non, je n'y suis jamais allée, mais j'aimerais bien ça qu'on y aille ensemble à un moment donné, il me semble que ça serait agréable!	- Non, chus jamais allée, mais j'aimrais ben ça qu'on yalle ensem un men dné, i'm semm que ça srait l'fun.
- Ah oui! Bien justement, j'y vais dans un mois pour le travail, est-ce que tu voudrais venir avec moi? Je trouve ça ennuyant d'y aller toujours tout seul!	- Ah ouin! Ben justement, j'y vas d'un mois pour le travail, tu voudrais-tu vnir aek moi? Ch'trouve ça platte d'y aller toujours tu seul.
- Bien sûr que ça me tente! J'vais dmmander à mon patron si je peux prendre mes vacances le mois prochain.	- Ben sûr qu'ça m'tente, j'vas nmander à mon boss si ch'peux prenn mes vacances le mois prochain.

Question 1. Qu'est-ce que l'homme demande à la femme à propos du Lac-Saint-Jean?

- a) Si elle sait où se trouve cette région
- b) Si elle a déjà visité cette région
- c) Si elle sait que l'homme vient de cette région
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Qu'est-ce que la femme répond à l'homme?

- a) Qu'elle a déjà passé de bons moments au Lac St-Jean
- b) Qu'elle veut aller au Lac St-Jean avec l'homme
- c) Qu'elle veut aller au Lac St-Jean avec son employeur
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Laquelle des phrases suivantes est vraie?

- a) L'homme a peur d'aller seul au Lac Saint-Jean
- b) L'homme aime aller seul au Lac Saint-Jean
- c) L'homme n'aime pas aller seul au Lac Saint-Jean
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris




Question 4. Est-ce que la femme aimerait se rendre dans cette région?

- a) Oui, elle veut accompagner l'homme le mois prochain
- b) Oui, mais son employeur ne peut pas lui donner de vacances
- c) Oui, elle veut accompagner l'homme l'an prochain
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 8 : Un garçon veut emprunter un objet qui appartient à sa sœur

8.1 VERSION STANDARD	8.2 VERSION FAMILIÈRE
- Maman! Sais-tu où est la bicyclette de Nathalie, je ne la trouve pas!	- M'man! Tu sais-tu où c'est qui est l'bécyk à Nathalie, je le trouve pas!
- Je ne suis pas bien sûre, mais vas voir au sous-sol. Est-ce que Nathalie veut que tu prennes sa bicyclette?	- Chus pas ben sûre, mais vas voir dans cave. A veux-tu qu'tu l'prennes son bécyk Nathalie?
- Oui, je lui ai demandé la permission il y a quelques semaines, et là, j'en ai besoin pour aller chez ma copine.	- Oui, j'y ai demandé la permission y'a kèk semaines, pis là, j'en ai besoin pour aller chez ma blonde.
- D'accord, sois prudent et reviens avant le souper, car tu dois te coucher tôt ce soir.	- Ok, sois prudent pis reviens avant l'souper pass que tu dois t'coucher d'bonne heure à soir.

Question 1. Quel objet le garçon veut-il emprunter?

- a)  b)  c)  d) je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Est-ce que la mère est certaine du lieu où se trouve cet objet?

- a) Oui, elle est certaine
b) Non, elle n'est pas certaine
c) Ce n'est pas mentionné
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Où se trouve cet objet?

- a) Ce n'est pas mentionné
b) Chez la petite amie du garçon
c) Peut-être au sous-sol
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Le garçon a-t-il déjà demandé la permission à sa sœur pour emprunter cet objet?

- a) Oui, il lui a déjà demandé la permission
b) Non, il va lui demander la permission cette semaine
c) Oui, mais elle ne veut pas qu'il prenne cet objet
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 5. Quand le garçon doit-il revenir chez lui?

- a) Avant d'aller chez sa petite amie
- b) Avant le repas du soir
- c) Avant de se coucher
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

APPENDICE C

CONSIGNES ET FEUILLE-RÉPONSE DE L'ÉTUDIANT

Exercice de compréhension orale

Ce petit exercice vise à vérifier votre compréhension orale et non votre compréhension écrite. C'est pour cette raison que les questions et les choix de réponse ne sont pas écrits sur la feuille-réponse.

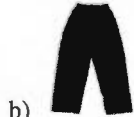
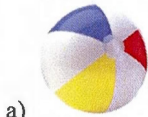
Vous allez entendre huit dialogues entre un homme et une femme. Chaque dialogue sera suivi de questions sur ce dialogue et chaque question sera suivie de quatre choix de réponses. Après la première écoute du dialogue, des questions et des choix de réponses, vous entendrez une deuxième fois le dialogue, les questions et les choix de réponses. Vous devez encercler une seule réponse, soit *a*, *b*, *c* ou *d* pour indiquer votre choix.

Pour toutes les questions, la réponse *d* sera toujours la même : « *Je ne sais pas, je n'ai pas compris* ». Si vous ne connaissez pas la réponse à une question, il est important de choisir la réponse *d* « *Je ne sais pas, je n'ai pas compris* », car nous avons besoin de savoir où se situent vos problèmes de compréhension orale pour mieux vous aider à améliorer votre compréhension orale.

Vous allez maintenant entendre un exemple pour vous aider à bien comprendre l'exercice. Pour chaque question, choisissez une seule réponse.

Exemple : Une femme veut échanger un objet dans un magasin

Question 1



d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

a)

b)

c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

a)

b)

c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Code de l'étudiant : _____

Niveau : _____

Code de l'étudiant : _____

Niveau : _____

Groupe A Groupe B

Date : _____

Dialogue 1 : Un homme et une femme regrettent l'achat d'un objet usagé

Question 1



a)



b)



c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

a)

b)

c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

a)

b)

c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 2 : Un homme demande à une femme de faire quelque chose

Question 1

a)

b)

c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

a)

b)

c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris


Question 4

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas


Dialogue 3: Un homme et une femme attendent quelqu'un**Question 1**

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris


Question 2

- 

a)



b)



c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 4: Un homme et une femme se préparent à un déménagement

Question 1

- a)  b)  c)  d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

- a)
b)
c)
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
b)
c)
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4

- a)
b)
c)
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 5: Une conversation à la pharmacie

Question 1

- a)
b)
c)
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

- a)
b)
c)
d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 6: Deux amis se rencontrent par hasard
--

Question 1

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 7: Un homme et une femme discutent de la région du Lac-Saint-Jean**Question 1**

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 8: Un garçon veut emprunter un objet qui appartient à sa soeur**Question 1**

- a) 
- b) 
- c) 
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 5

- a)
- b)
- c)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

APPENDICE D

SCHÉMA D'ENTREVUE

1. Ouverture de l'entrevue

Salutations et présentation du projet

L'expérimentatrice se présente et rappelle au participant l'objectif de cette recherche :

«Je m'appelle Geneviève Picard, je suis enseignante en francisation et je suis en train de faire mon mémoire de maîtrise sur la compréhension orale des étudiants en francisation. L'objectif de cette entrevue est d'essayer de trouver ensemble les éléments qui vous ont posé le plus de problèmes pendant le test de compréhension orale parce que nous aimerions mieux comprendre les difficultés des étudiants qui apprennent le français.»

Confidentialité, enregistrement, prise de notes

«Je vous remercie d'accepter de participer à cette entrevue. À tout moment, si vous vous sentez inconfortable, nous pouvons arrêter. De plus, les informations que vous me donnerez resteront confidentielles, car tout de suite après cette entrevue, un code numérique remplacera votre nom. Afin de m'aider à transcrire ces informations et de ne pas en oublier, puis-je vous demander la permission d'enregistrer et de prendre des notes pendant notre entretien?»

Questions de départ (briser la glace)

Comment avez-vous trouvé le test de compréhension orale? Qu'est-ce qui a été le plus facile pour vous? Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous? (Dialogue, questions, choix de réponses, mémorisation...)

2. Entrevue

Consignes : Expliquer au participant qu'il va réentendre deux dialogues et qu'il doit faire la même chose que lors du test, soit trouver la réponse à la question.

A) Écoute d'un dialogue. Demander au participant de résumer dans ses mots ce qu'il a compris pour voir s'il comprend le sens du dialogue et aussi, pour vérifier si la difficulté se situe au niveau du dialogue.

B) Écoute de la première question

Demander au participant de reformuler la question (pour vérifier s'il la comprend) et de donner sa réponse avant de lui faire écouter les choix de réponse. Puis, lui faire réécouter les choix de réponses et lui demander de choisir une réponse. Vérifier s'il a reproduit la même erreur que lors du test, s'il en a commis une nouvelle ou s'il a obtenu la bonne réponse.

- S'il a obtenu la bonne réponse, lui dire quel a été son choix de réponses lors du test. Lui demander s'il est capable d'expliquer pourquoi il avait choisi cette réponse lors du test.
- S'il a commis une nouvelle erreur ou reproduit la même, lui dire qu'il ne s'agit pas de la bonne réponse. Lui demander s'il est capable d'expliquer pourquoi il a choisi cette réponse.

C) Localisation spécifique de l'erreur : Faire réécouter la partie qui pose problème (dialogue – question – choix de réponses), et lui demander d'identifier le ou les segments qu'il ne comprend pas, réécouter la séquence au besoin.

D) Identification de l'erreur : (Pourquoi il n'a pas compris, ce qui a entravé sa compréhension, lui montrer la transcription écrite au besoin).

Mot nouveau

Mot connu, mais pas reconnu

Segment ou phrase incompréhensible

Mémorisation (trop de choix de réponse à mémoriser)

Incapable d'extraire le sens de l'énoncé

Inattention

...

E) Répéter cette séquence pour les autres questions manquées pour ce dialogue ainsi que pour un deuxième dialogue.

3. Clôture de l'entrevue

Solliciter les commentaires du participant

«Avez-vous des commentaires sur le choix des questions que nous vous avons posées? Pouvez-vous me donner un conseil afin d'améliorer les tests de compréhension à l'oral pour qu'ils vous aident à mieux comprendre quand vous serez sur le marché du travail?»

Remerciements

«Je vous remercie pour votre confiance, votre disponibilité et d'avoir bien voulu participer à cette recherche. Vos réponses nous aideront à mieux comprendre les difficultés de compréhension des étudiants en francisation et nous aideront à construire des cours pouvant mieux répondre à vos besoins. Si vous êtes intéressé à connaître les résultats de cette recherche, nous vous en tiendrons informé.»

APPENDICE E

PRÉSENTATION ET DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

Montréal, le _____

Bonjour,

Je m'appelle Geneviève Picard, je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. J'aimerais vous demander de participer à un exercice de compréhension orale dont les résultats me serviront dans mon travail de recherche pour mon mémoire de maîtrise. Cette recherche est dirigée par madame France Boutin, professeure et directrice au département de didactique des langues, et peut être jointe au 514 987-3000 poste 4829.

Procédure

La première étape est un questionnaire servant à obtenir des informations générales sur vous et sur les activités que vous faites en français. Il s'agit de répondre à ces questions en étant le plus honnête que possible. Le temps nécessaire pour répondre à ce questionnaire est d'environ 15 minutes et sera fait durant les heures normales de cours. La deuxième étape est un exercice de compréhension orale. Vous allez entendre de courts dialogues et vous devrez répondre à des questions à choix de réponse. Le temps nécessaire pour faire cet exercice est d'environ 45 minutes et sera aussi fait durant les heures normales de cours. Par la suite, certains étudiants seront choisis pour une courte entrevue pour nous aider à identifier les principales difficultés de compréhension.

Participation volontaire

Votre participation n'est pas obligatoire, vous êtes libres de choisir de participer ou non à cet exercice. De plus, vous pouvez vous retirer à n'importe quel moment si vous êtes inconfortable, et dans ce cas, les réponses que vous aurez données ne seront pas utilisées pour la recherche et seront détruites immédiatement.

Confidentialité

Les réponses et les renseignements que vous donnerez resteront confidentiels, et seules, mesdames Geneviève Picard et France Boutin y auront accès. Pour nous assurer de conserver la confidentialité, votre nom sera changé pour un code numérique afin de ne vous identifier qu'en cas de besoin.

Avantages et risques

Votre participation à cet exercice nous permettra de mieux connaître les difficultés de compréhension orale des étudiants en francisation et nous permettra de mieux comprendre vos besoins. Il n'y a pas de risque d'inconfort majeur associé à cet exercice. Ce projet a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec les êtres humains.

Je vous remercie à l'avance pour votre collaboration. Votre participation est très appréciée.

Geneviève Picard

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

geneviepicard@hotmail.com

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

J'ai lu et compris les informations contenues dans la lettre de présentation du projet sur la compréhension orale des étudiants en francisation. Cet exercice est volontaire et sera effectué sous la supervision de madame Geneviève Picard et sous la direction de madame France Boutin. Je comprends que toutes les informations recueillies demeureront confidentielles, et à tout moment, je peux me retirer en avisant madame Picard.

J'accepte de participer à cet exercice ☐ Je ne veux pas participer à cet exercice ☐

Nom et prénom du participant : _____

Signature du participant : _____

Fait à Montréal, le _____

S.V.P. Veuillez signer cette feuille et la remettre à Geneviève Picard

APPENDICE F

LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Montréal, le 12 mai 2011

Monsieur _____

Bonjour,

Je suis en train d'effectuer mon mémoire de maîtrise en didactique des langues, à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. L'objectif de mon projet de recherche consiste à vérifier si les étudiants en francisation éprouvent des difficultés en compréhension orale tant en langue standard (ou neutre) qu'en langue familière. Ainsi, ce projet de recherche vise à éclairer la pratique enseignante quant aux différents besoins reliés à la compréhension orale chez les étudiants en francisation. Cette recherche est dirigée par madame France Boutin, professeure et directrice au département de didactique des langues, qui peut être jointe au 514 987-3000 poste 4829.

Pour ce faire, j'ai besoin de votre accord pour effectuer des tests de compréhension orale chez ces apprenants pendant leurs heures régulières de cours. Les étudiants des niveaux 4 et 6 seront sollicités, mais leur participation sera volontaire. La durée totale de l'expérimentation sera d'environ une heure (questionnaire sociodémographique et passation du test). Par la suite, dix étudiants ayant éprouvé davantage de difficulté au test seront invités à une entrevue semi-dirigée d'une durée de 30 à 45 minutes. Cette entrevue nous permettra d'identifier les principales difficultés en langue standard et en langue familière.

Suite à votre accord, je m'engage à garder les données que j'aurai obtenues confidentielles. Immédiatement après la collecte de données, les noms des étudiants seront remplacés par un code numérique.

Je suis à votre disposition si vous désirez me rencontrer afin d'obtenir davantage d'informations sur le projet. Veuillez m'informer si vous êtes intéressé à connaître les résultats de cette recherche, une copie pourra vous être remise. Je vous remercie à l'avance et vous prie d'accepter mes plus sincères salutations.

Geneviève Picard

Enseignante en francisation

Étudiante à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

APPENDICE G

VERSIONS INITIALES DES DIALOGUES ET QUESTIONNAIRES

Dialogue 1 : Un homme et une femme regrettent l'achat d'un objet usagé

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Je te l'avais dit que tu n'aurais pas dû acheter une voiture usagée!	- J'te l'avais dit qu't'aurais pas dû acheter un char usagé!
- Je le sais, tu avais bien raison, et en plus, je l'ai payée bien trop chère!	- J'el sais, t'avais ben raison, pis en plus, j'l'ai payé ben trop cher!
- Tu devrais peut-être mettre une petite annonce dans le journal pour essayer de la revendre.	- Tu dvrais ptêt mett une tite annonce dans l'journal pour essayer d'la rvend.
- C'est une bonne idée! Je vais faire ça tout de suite! Peut-être qu'il y a quelqu'un qui va être intéressé à l'acheter.	- C't'une bonne idée! J'vas faire ça tu suite! Ptêt ben qui a kékun qui va êt intéressé à l'acheter.

Question 1. Quel objet n'aurait pas dû être acheté?



a)



b)



c)

d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Quel conseil l'homme donne-t-il à la femme?

- a) De rendre l'objet à son propriétaire
- b) De lire le journal pour acheter une autre
- c) De vendre l'objet à quelqu'un d'autre
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Est-ce que la femme accepte de suivre ce conseil?

- a) Oui, mais pas maintenant
- b) Oui, elle veut le faire maintenant
- c) Non, elle trouve que ce n'est pas une bonne idée
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 2 : Un homme demande à une femme de faire quelque chose

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Lise! Ferme la fenêtre, il fait bien trop froid dans la maison!	- Lise! Ferme la fnêt, i fait ben trop frette dans maison!
- D'accord, je vais la fermer. Qui est-ce qui l'a ouverte? Est-ce que c'est toi?	- Ok, j'vas a fermer, qui cé qui l'a ouverte, c'tu toi?
- Non, ce n'est pas moi, et fais bien attention en la fermant, ne la casse pas, elle est fragile!	- Non, c'pas moi, pis fais ben attention en la fermant, casse-la-pas, è fragile!
- Franchement! Je n'suis pas si maladroite que ça, je suis capable de faire attention!	- Ben voyons don, ch'pas si maladroite que ça, ch'capab de faire attention!

Question 1. Quelle action l'homme demande-t-il à la femme?

- a) D'ouvrir une fenêtre
- b) De fermer une fenêtre
- c) De laver une fenêtre
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Pour quelle raison lui demande-t-il de faire cela?

- a) Parce que la fenêtre est sale
- b) Parce qu'il veut de l'air frais
- c) Parce qu'il a froid (est gelé?)
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. La femme accepte-t-elle de faire cette action?

- a) Non, elle croit qu'elle est trop maladroite
- b) Oui, mais elle veut savoir si c'est l'homme qui avait ouvert la fenêtre
- c) Oui, mais elle veut savoir pourquoi l'homme avait ouvert la fenêtre
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. L'homme recommande à la femme de faire attention parce que :

- a) La fenêtre peut se coincer
- b) La fenêtre peut se briser
- c) La femme peut se blesser
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 3 : Un homme et une femme attendent quelqu'un, c'est l'hiver

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Qu'est-ce qu'elle fait Hélène, elle est encore en retard!	- Kessé qu'a fait Hélène, è t'encore en rtar!
- Ah! Je la vois, elle arrive, je pense qu'elle avait encore oublié son sac à main sur le comptoir de la cuisine!	- Ah! J'la vois, al arrive, j'pense qu'al avait encore oublié sa sacoche sul comptoir dla cuisine.
- Est-ce que ça lui arrive souvent?	- Ça y'arrive-tu souvent ça?
- Au moins une fois par mois, et puis chaque fois, c'est la même chose, il faut qu'elle retourne à la maison.	- Au moins une fois par mois, pis chaque fois, ça même affaire, faut qu'a rtourn à maison.
- Pauvre Hélène, elle est bien distraite!	- Pauv Hélène, è ben dans lune!

Question 1. Qui est Hélène?

- a) La femme qui parle
- b) La femme que les deux personnes attendent
- c) La femme de l'homme qui parle
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Est-ce qu'Hélène est arrivée?

- a) Oui, elle discute avec l'homme
- b) Non, elle s'en vient
- c) Non, elle ne viendra pas
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Qu'est-ce qu'Hélène a oublié chez elle?



- a) 
- b) 
- c) 
- d) je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Où avait-elle oublié cet objet?

- a) Sur la table de la cuisine
- b) Sur le comptoir de la cuisine
- c) Dans le couloir qui va à la cuisine
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 5. Est-ce qu'Hélène oublie souvent cet objet?

- a) Oui, au moins deux fois pas mois
- b) Oui, à chaque mois
- c) Non, presque jamais
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris




Question 6. Hélène est une personne :

- a) Bien organisée
- b) Inattentive
- c) Malheureuse
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 4 : Un homme et une femme se préparent à un déménagement

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Marie, où est-ce que tu as mis les livres, je ne les trouve plus!	- Marie, où cé kta mis les liv, j'ai trouve pu!
- Ils sont dans les boîtes sous la table.	- Sont din boîtes en-tssous dla tab.
- Apporte-m'en une, j'ai d'autres livres à mettre dedans!	- Apporte-moi-z'en une, j'ai d'aut liv à mett dedans!
- J'vais te l'apporter tout à l'heure parce que présentement, je suis occupée!	- J'vas te l'apporter ta l'heure pass que là, ch't'occupée!

Question 1. Qu'est-ce que l'homme recherche?

- a)  b)  c)  d) je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Où se trouve ce qu'il cherche?

- a) Dans des boîtes sous la table
- b) Dans des boîtes sur la table
- c) Proche des boîtes, sous la table
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Quel service l'homme demande-t-il à la femme?

- a) De lui apporter une boîte de livres
- b) De trouver une nouvelle boîte pour mettre les livres
- c) De mettre les livres dans d'autres boîtes
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. La femme veut-elle lui rendre ce service?

- a) Oui, elle peut le faire dans une heure
- b) Oui, mais un peu plus tard
- c) Non, elle est trop occupée
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 5 : Un client demande de l'aide à la pharmacie

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Bonjour monsieur, cherchez-vous quelque chose en particulier, est-ce que je peux vous aider?	- Bonjour monsieur, cherchez-vous kèk chose de spécial, j'peux-tu vous aider?
- Oui, je cherche le sirop contre la toux, la boîte est rouge et bleue, elle était sur cette tablette-là avant, mais je ne la vois pas.	- Oui, ch'cherche le sirop cont la toux, la boîte est rouge et bleue, était su c'tablette-là avant, mais là, j'a vois pu!
- Ah oui, celui-là, bien je n'en ai plus, je les ai tous vendus et on n'en a pas reçu d'autres encore. Prenez plutôt ce sirop-là.	- Ah oui, ceul-là, ben j'en ai pu, j'ai z'ai toutes vendus pis j'en ai pas reçus d'aut encore. Prenez cte sirop-là à place.
- D'accord, je vais le prendre, mais je vais revenir dans une demi-heure, j'ai oublié mon portefeuille sur la table à la maison.	- Ok, j'vas l'prend, mais j'vas rvenir d'une demi-heure, j'ai oublié mon portefeuille sa tab à maison.

Question 1. Pour quelle raison le client ne trouve pas le produit?

- a) Il n'y en a pas en ce moment
- b) Parce que le produit a été placé sur une autre tablette
- c) Parce qu'on ne vend plus ce produit
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Que conseille le pharmacien au client?

- a) De retourner à la maison
- b) De prendre un autre produit
- c) D'aller dans une autre pharmacie
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Que fait le client?

- a) Il achète l'autre produit
- b) Il retourne chez lui se reposer
- c) Il retourne chez lui, mais reviendra dans 30 minutes
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Où est l'argent du client?

- a) Chez lui, sur la table
- b) Sur la table du pharmacien
- c) Il a perdu son portefeuille
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 6 : Un homme et une femme parlent ensemble. L'homme voudrait parler à la sœur de son amie

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Bonjour Lucie, est-ce que tu sais si ta sœur ira à la fête chez Caroline ce soir?	- Salut Lucie, tu sais-tu si ta sœur va venir au party chez Caroline à soir?
- Non, elle n'ira pas, elle n'a pas le temps, il faut qu'elle étudie, elle a un examen demain.	- Non, ça viendra pas, ça a pas le temps, il faut qu'elle étudie, ça a un examen demain.
- Il faudrait vraiment que je lui parle, je ne suis jamais capable de la rejoindre, quand est-ce qu'elle est disponible?	- Faudrait vraiment qu'elle y parle, j'ai jamais pu la rejoindre, quand est-ce qu'elle est là?
- Je ne le sais pas, je ne suis pas sa secrétaire! Tu n'as qu'à lui laisser un message sur son répondeur.	- Ça va pas, ça va pas sa secrétaire! T'as qu'à y laisser un message sur son répondeur!

Question 1, L'homme veut savoir si la sœur de son amie ira :

- a) À une réunion
- b) À une soirée entre amis
- c) À un rendez-vous amoureux
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Quand a lieu cette *situation* – *activité* – *sortie*?

- a) Ça n'est pas mentionné
- b) Ce soir
- c) Demain soir
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Est-ce que la sœur de la femme ira à cette sortie?

- a) Oui, après son examen
- b) Non, elle est très occupée
- c) Non, elle n'aime pas cette activité
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Est-ce que l'homme parle régulièrement à la sœur de la femme?

- a) Oui, elle est toujours disponible
- b) Oui, mais ils se laissent des messages sur répondeur
- c) Non, elle n'est pas souvent disponible
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 5. Quand la sœur est-elle disponible?

- a) Elle ne le sait pas
- b) Elle lui dit de laisser un message à sa secrétaire
- c) Son répondeur ne fonctionne pas
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 7 : Un homme demande à une amie de l'accompagner au Lac-Saint-Jean

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Eh Josée, est-ce que tu es déjà allée au Lac-Saint-Jean?	- Eh Josée, té-tu djà allée au Lac-Saint-Jean?
- Non, je n'y suis jamais allée, mais j'aimerais bien ça qu'on y aille ensemble un jour, il me semble que ça serait agréable!	- Non, chus jamais allée, mais j'aimrais ben ça q'on yalle ensemb un moment dné, i'm semb que ça srait l'fun.
- Oh oui! Eh bien justement, j'y vais dans un mois pour le travail, est-ce que tu veux venir avec moi? Je trouve ça ennuyant d'y aller toujours tout seul!	- Ah ouan! Justement, j'y vas d'un mois pour la job, tu veux-tu vnir avec moi? Ch'trouve ça platte d'y aller toujours tu seul.
- Bien sûr que ça me tente! Je vais demander à mon patron si je peux prendre des vacances le mois prochain.	- Mets-en qu'ça m'tente, j'vas dmander à mon boss si ch'peux prend des vacances le mois prochain.

Question 1. Que demande l'homme à la femme sur le Lac-Saint-Jean?

- a) Si elle sait où se trouve cette région
- b) Où se trouve le lac Saint-Jean
- c) Si elle a déjà visité cette région
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Est-ce que la femme aimerait visiter le Lac-Saint-Jean?

- a) Oui, elle aimerait y aller avec l'homme
- b) Oui, elle aimerait y aller avec son patron
- c) Non, elle trouve que le lac Saint-Jean est ennuyant
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. L'homme aime-t-il se rendre dans cette région seul?

- a) Non, il trouve ça fatigant (*embêtant, assommant?*)
- b) Oui, mais il peut rarement y aller seul
- c) Oui, il veut toujours y aller seul
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Est-ce que la femme veut accompagner l'homme?

- a) Non, son patron ne peut pas lui donner de vacances
- b) Oui, mais pour ses vacances dans un an
- c) Oui, elle veut l'accompagner le mois prochain
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

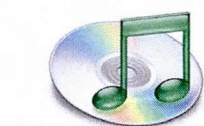
Question 5. Que doit faire la femme avant d'y aller?

- a) Demander à ses proches de l'accompagner
- b) Demander la permission à son patron
- c) Demander à son patron de les accompagner
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Dialogue 8 : Un garçon veut emprunter un objet qui appartient à sa sœur Nathalie

VERSION NORMATIVE	VERSION FAMILIÈRE
- Maman! Où est la bicyclette de Nathalie, je ne la trouve pas!	- M'man! où cé qui est l'bécyk à Nathalie, je'l trouve pas!
- Je ne suis pas bien sûre, mais regarde au sous-sol. Est-ce que Nathalie veut que tu prennes sa bicyclette?	- Chus pas ben ben sûre, mais rgard dans l'sous-sol. A veux-tu qu'tu l'prennes son bécyk Nathalie?
- Oui, je lui ai demandé la permission il y a quelques semaines, et puis, j'en ai besoin pour aller chez ma petite amie.	- Oui, j'y ai nmandé la permission y'a quelques smaines, pis là j'en ai besoin pour aller chez ma blonde.
- D'accord, sois prudent et reviens pour le souper!	- Ok, ben sois prudent et pis rviens avant l'souper!

Question 1. Quel objet le garçon veut-il emprunter?



d) je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 2. Est-ce que la mère est certaine que cet objet se trouve au sous-sol?

- a) Oui, elle est sûre
- b) Non, elle n'est pas sûre
- c) Ce n'est pas mentionné
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 3. Quand le garçon a-t-il déjà demandé la permission à sa sœur pour lui emprunter cet objet?

- a) Il y a deux semaines
- b) Il y a quatre semaines
- c) Il y a quelques semaines
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

Question 4. Quand le garçon doit-il retourner chez lui?

- a) Avant le repas du soir
- b) Avant son émission de télé préférée
- c) Avant de se coucher
- d) Je ne sais pas, je n'ai pas compris

APPENDICE H

RÉSULTATS BRUTS

1. Comparaison entre la version B et la version A des tests

Niveau de probabilité bilatéral des tests de Wilcoxon entre les versions A et B des tests

niveau	standard	familier
4	0.4449	0.3496
5	0.1219	0.3690
6	0.8839	0.6650
7	0.3865	1.0000

2. Données sociodémographiques, tous les niveaux

Coefficients de corrélation de Spearman, N = 45

	v7	v8	v9	v10
score_s	-0.05666	0.03507	0.00768	-0.17965
p	0.7116	0.8191	0.9600	0.2377
score_f	-0.01608	0.15616	0.22912	0.04889
p	0.9165	0.3056	0.1300	0.7498
dif_sf	0.02120	0.00399	-0.12871	-0.12527
p	0.8900	0.9793	0.3994	0.4123

v7=Expression orale

v8=Compréhension orale

v9=Compréhension écrite

v10=Expression écrite

3. Données sociodémographiques et variables linguistiques, niveau 4

Niveau 4 : Coefficients de corrélation de Spearman

	V6	V5	V7	V8	V9	V10
score_s	-0.10304	0.08607	-0.14029	-0.33827	-0.07258	-0.24191
p	0.6841	0.7342	0.5787	0.1698	0.7747	0.3335
score_f	-0.33696	0.14351	0.04145	0.04086	0.46757	-0.02982
p	0.1715	0.5700	0.8703	0.8721	0.0504	0.9065
dif_sf	0.29141	-0.03980	-0.07491	-0.25315	-0.47001	-0.14411
p	0.2407	0.8754	0.7677	0.3108	0.0490	0.5683

v5=travaille au Québec en français

v6=au Québec depuis

v7=Expression orale

v8=Compréhension orale

v9=Compréhension écrite

v10=Expression écrite

4. Données sociodémographiques et variables linguistiques, niveau 5

Niveau 5 : coefficients de corrélation de Spearman

	v6	v5	v7	v8	v9	v10
score_s	-0.28778	-0.16295	0.14045	0.22793	0.31272	0.16098
	0.3184	0.5778	0.6320	0.4332	0.2763	0.5825
score_f	-0.42367	-0.18804	-0.00783	0.24917	0.38076	0.54815
	0.1311	0.5197	0.9788	0.3903	0.1792	0.0424
dif_sf	-0.00220	-0.18843	0.13364	0.29458	0.13825	-0.09944
	0.9940	0.5188	0.6488	0.3066	0.6374	0.7352

v5=travaille au Québec en français

v6=au Québec depuis

v7=Expression orale

v8=Compréhension orale

v9=Compréhension écrite

v10=Expression écrite

5. Données sociodémographiques et variables linguistiques, niveau 6

Niveau 6 : coefficients de corrélation de Spearman

	v6	v5	v7	v8	v9	v10
score_s	-0.24243	-0.60737	-0.60737	0.35366	-0.52804	-0.37565
	0.5629	0.1103	0.1103	0.3901	0.1786	0.3591
score_f	-0.29941	-0.46371	-0.32733	0.24098	-0.44193	-0.04124
	0.4713	0.2471	0.4287	0.5653	0.2730	0.9228
dif_sf	0.44312	0.00000	-0.29096	-0.13254	0.01228	-0.45363
	0.2715	1.0000	0.4845	0.7544	0.9770	0.2589

v5=travaille au Québec en français

v6=au Québec depuis

v7=Expression orale

v8=Compréhension orale

v9=Compréhension écrite

v10=Expression écrite

6. Données sociodémographiques et variables linguistiques, niveau 7

Niveau 7 : coefficients de corrélation de Spearman

	v6	v5	v7	v8	v9	v10
score_s	0.10000	-0.70711	0.00000	0.15811	-0.15390	0.00000
p	0.8729	0.1817	1.0000	0.7995	0.8048	1.0000
score_f	0.50000	0.35355	-0.79057	-0.63246	-0.56429	-0.35355
p	0.3910	0.5594	0.1114	0.2522	0.3217	0.5594
dif_sf	0.10000	-0.70711	0.63246	0.79057	0.46169	0.00000
p	0.8729	0.1817	0.2522	0.1114	0.4338	1.0000

v5=travaille au Québec en français

v6=au Québec depuis

v7=Expression orale

v8=Compréhension orale

v9=Compréhension écrite

v10=Expression écrite

RÉFÉRENCES

- Alaspää, E. 2009. *Le français parlé dans la série Voilà!* Thèse de maîtrise en philologie romane. Finlande. Université de Jyväskylä. 64 p.
- Ashby, J. W. 1988. «Français du Canada/français de France : divergence et convergence». *The French Review*, vol. 61, no 5, p. 693-702.
- Arteaga, D. et J. Herschensohn. 1998. «Diachronic Perspectives on the Teaching of New French». *The French Review*, vol. 71, no 4, p.607-620.
- Association québécoise des professeurs et professeures de français. 1977. «Le congrès du dixième anniversaire. Les résolutions de l'Assemblée générale». *Québec français*, no 28, p. 10-12.
- Auger, J. 2003. «Linguistic Norm vs. Functional Competence: Introducing Quebec French to American Students». In *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker. Issues in Language Program Direction, A series of Annual Volumes*. American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Foreign Language Programs. Boston. Blyth Carl ed. 301 p.
- Auger, J., et A. Valdman. 1999. «Letting French Students Hear the Diverse Voices of Francophony». *The Modern Language Journal*, vol. 83, no 3, p. 403-412.
- Auger, N. 2001. « Concevoir l'analyse des manuels de français langue étrangère : les désignants identitaires, une alternative pour cerner la compétence culturelle. » In: *Didactique des langues romanes Le développement de compétences chez l'apprenant*. Belgique. De Boeck Duculot. p. 189-241.

- Baribeau, C. et M. Lebrun. 2001. *Mémoire présenté lors de la commission sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Journée thématique portant sur la qualité de la langue*. En ligne. Consulté le 2011-06-16.
http://www.ens.uqac.ca/~flabelle/socio/Baribeau_C_Lebrun_M.pdf.
- Bertrand, M. 1999. *Perceptions du traitement accordé aux québécoisismes dans l'enseignement du français aux immigrants dans la région de Montréal*. Mémoire de maîtrise en linguistique. Montréal. Université du Québec à Montréal. 151 p.
- Bertucci, M.-M. 2008. « Quelles descriptions de la langue parlée à l'école? » *Le Français aujourd'hui*. vol. 3 no 162. p. 59-70.
- Bertucci, M.-M., et C. Corblin. 2004. *Quel français à l'École?* Paris : L'Harmattan. Collection Savoir et formation. 214 p.
- Bigot, D. 2008. *Le 'point' sur la norme grammaticale du français québécois oral*. Thèse de doctorat en linguistique. Montréal. Université du Québec à Montréal. 356 p.
- Blondeau, H., N. Nagy, G. Sankoff, et P. Thibault. 2002. « La couleur locale du français L2 des anglo-montréalais. » *Acquisition et Interaction en Langue étrangère, revue semestrielle de l'association Encrages*, no 17, p. 7-50. En ligne.
<http://aile.revues.org/document847.html>, consulté le 2010-04-10
- Boucher, K., 2012. *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*. Mémoire de maîtrise en didactique des langues. Montréal. Université du Québec à Montréal. 107 p.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris. Fayard. 244 p.

- Boutin, G. 2000. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec. 169 p.
- Brown, J.D. et T. S. Rodgers. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford. Oxford University Press. 314 p.
- Burke Johnson, R et J. Onwuegbuzie. 2004. « Mixed Methods Research : A research Paradigm Whose Time Has Come ». *Educational Researcher*, vol. 33, no 7, p. 14-26.
- Calvet, L.-J. 2009. *La sociolinguistique*. Coll. «Que sais-je?», no 2731. Paris. Presses universitaires de France. 127 p.
- Cohen, L., L. Manion, et K. Morrison. 2000. *Research Methods in Education*. Fifth Edition. New York. Routledge Falmer. 446 p.
- Collès, L. 2006. « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies ». In : *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* Sous la dir. de Collès, L., J.-L. Dufays et F. Thyron. Belgique. Proximités « Didactique ». 149 p.
- Colson, A. 2007. *Les interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage : comment les observer?* Mémoire de maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues. Montréal. Université du Québec à Montréal. 114 p.
- Conseil de la Coopération culturelle, Division des langues vivantes. 2001. *Cadre européen commun de référence*. Strasbourg. Conseil de l'Europe. 192 p.
- Corbeil, J.-C. 1986. *Langue et usage des langues recueil de textes*. Québec. Conseil de la langue française, service des communications. 154 p.

- Coubard, F. 2003. «Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale». *Revue de didactologie des langues-cultures*, vol. 4, no 132, p.445-455.
- Cuq, J.-P., et I. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble. 504 p.
- Dewaele, J.-M. 2004. «The Acquisition of Sociolinguistic competence in French as a foreign language : an overview». *Journal of French Language Studies*, vol. 14, no 3 p. 301-319.
- Dickinson, B. 1999. «Quebec French : A Canadian Response». *The Modern Language Journal*, vol. 83, no 3, p. 413-416.
- Duran, R., et G. McCool. 2003. «If This is French, Then What did I learn in School? ». *The French Review*, vol. 77, no 2, p. 288-299.
- Fay-Baulu, C. et I. Saliba. 1990. *Comprendre des énoncés simples*. Montréal. Sodilis. 1 livre , trois cassettes, 61 p.
- Fay-Baulu, C. et M.-N. Legoux. 1990. *Variations phonétiques et grammaticales en français parlé*. Montréal. Sodilis. 1 livre, 4 cassettes. 106 p.
- FRANQUS (groupe de recherche) (s.d.) *Dictionnaire de la langue française – Le français vu du Québec*. Sous la direction d'Hélène Cajolet-Laganière, Pierre Martel et Chantal-Édith Masson. Université de Sherbrooke, Faculté des lettres et sciences humaines. En ligne.
<http://franqus.ca/dictio/accueil.jsp;jsessionid=131hk0759sry9> (consulté le 2012-06-30).
- Freed, A. F., Dewy, D. P., Segalowitz, N. et R. Halter. 2004. «The Language Contact Profile». *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 26, no 2. p. 349-356.

- Gadet, F. 2007. *La variation sociale en français*. Collection l'essentiel français. Paris: Ophrys. 186 p.
- Gadet, F., et E. Guérin. 2008. «Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique». *Le Français aujourd'hui*, vol. 3, no 162, p.21-27.
- Gass, S., K. Bardovi-Harlig, M., Sieloff, et Joel Walz. 2002. *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company. 305 p.
- Gervais, F., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine. 2000. *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Rapport présenté au Conseil de la langue française du Gouvernement du Québec. Québec: CLF, . 75 p.
- Glisan, E. W., et V. Drescher. 1993. «Textbook Grammar : Does it Reflect Native speaker Speech? ». *The Modern Language Journal*, vol.77, no 1. p.23-33.
- Gouvernement du Québec. Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des politiques et programmes d'intégration. 1996. *Québec Atout, Guide d'enseignement*. Québec. Gouvernement du Québec. 3v.
- Gouvernement du Québec. Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique. 1994. *Principes directeurs et structure du programme général d'intégration linguistique*. Québec. Gouvernement du Québec. 222 p.
- Gouvernement du Québec. Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction des affaires publiques et des communications. 2004. *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois*

des communautés culturelles au développement du Québec. Plan d'action 2004-2007. Montréal. Gouvernement du Québec. 135 p.

Gouvernement du Québec. Secrétariat à la politique linguistique. 2003. *Vivre en français au Québec.* Québec. Gouvernement du Québec. 40 p.

Gouvernement du Québec. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Direction générale des politiques et programmes. 1991. *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration.* Québec. Gouvernement du Québec. 104 p.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Direction de la formation générale des adultes. 1994. *Programme d'études français, langue seconde.* Québec. Gouvernement du Québec. 227 p.

Graham, S. 2006. «Listening Comprehension: The learners' Perspective». *System*, no 34, p.165-182.

Guérin, E. 2008. «Le "français standard": une variété située? » *Congrès mondial de Linguistique Française, Sociolinguistique et écologie des langues.* Paris : Institut de Linguistique Française, p. 2303-2311.

Hasan, S., A. 2000. «Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems». *Language, Culture and Curriculum*, vol. 13, no 2, p.137-153.

Howard, M. 2006. «Variation in Advanced French Interlanguage: A Comparison of Three (Socio)linguistic Variables». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 62, no 3, p.379-400.

- Ito, Y. 2001. «Effect of Reduced Forms on ESL Learners' Input-Intake Process». *Second Language Studies*, vol. 20, no 1. p. 99-124.
- Jaen, M. M., et C. Perez B. 2009. «Developing conversational Competence Through Language Awareness and Multimodality: the use of DVDs». *ReCALL*, vol. 21, no 3, p.283-301.
- Joseph E., J. 1988. «New French: A Pedagogical Crisis in the Making». *The Modern Language Journal*, vol. 72, no 1, p. 31-36.
- Kennedy, S. et P. Trofimovich. 2008. «Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness of L2 Speech: The Role of Listener Experience and Semantic Context». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 64, no 3, p. 459-489.
- Kvale, S. et S. Brinkmann. 2009. *Interviews Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Second Edition. SAGE Publications. California. Thousand Oaks. 354 p.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Les éditions de minuit. Collection Le Sens commun. 458 p.
- Laur, E. 2002. *La qualité, le statut et la perception du français au Québec*. *Revue d'aménagement linguistique*, Hors série : l'aménagement linguistique au Québec 25 ans d'application de la Charte de la langue française, automne 2002. p. 147-162.
- Léard, J.-M. 1995. *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : comprendre les québécismes*. Département des lettres et communications, faculté des lettres et sciences humaines Université de Sherbrooke. Montréal. Guérin Universitaire. 237 p.

- Lebrun, M. 2006. « Sociolinguistique du français. Interactionnisme social. Variétés géolinguistiques du français ». In *Espaces francophones diversité linguistique et culturelle*. Sous la dir. de Collès, L., Condei, C., Dispague, M., et M. Lebrun. Imprimerie de l'Université de Craiova, Collection proximités-didactique. Éditions Modulaires Européennes. Roumanie. 246 p.
- Lebrun, M., et L. Collès. 2007. « La littérature migrante dans l'espace francophone ». Belgique. Cortil-Wodon Belgique, Éditions Modulaires Européennes. 350 p.
- Lebrun, M. 2007. « Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec ». *Le Français aujourd'hui*, vol. 1 no 156. p. 87-94.
- Lightbown, P., et N. Spada. 1999. *How languages are learned*. New-York: Oxford University Press. 192 p.
- Lyster, R. 1994. « The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence ». *Applied Linguistics*, vol. 15, no. 3, p.263-287.
- Maillet, N. 2001. *Norme du français à diffuser et instrumentation de la langue*. Mémoire présenté lors de la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. En ligne. http://www.wens.uqac.ca/~flabelle/socio/Maillet_N.pdf. consulté le 2012-05-15
- Major, R.C., S. Fitzmaurice, F. Bunta, et C. Balasubramanian. 2005. « Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension ». *Language Learning*, vol. 55, no 1. p. 37-69.
- Martel, P., H. Cajolet-Laganière et N. Vincent. 1998. « Le français québécois et la légitimité de sa description », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 26, no 2, p. 95-106.

- Martel, P. et H. Cajolet-Laganière. 1996. *Le français québécois : usages, standard et aménagement*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, coll. Diagnostic, no 22. 141 p.
- McCool J., G. 1994. «Teaching the Formation of Questions : Lessons from New French». *The Modern Language Journal*, vol. 78, no 1, p. 56-60.
- McKay, S. L. 2006. *Researching Second Language Classrooms*. New Jersey : Laurence Erlbaum Associates. 184 p.
- Meinardi, M. 2009. «Speed bumps for Authentic Listening Material». *ReCALL*, vol.21, no 3, p.302-318.
- Mercier, L. 2002. « Le français, une langue qui varie selon les contextes ». In. *Le français, une langue à apprivoiser. Textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation* (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition Une grande langue : le français dans tous ses états. Sous la dir. de Verreault, C., L. Mercier et T. Lavoie. 2002. Québec. Presses de l'Université Laval. 111 p.
- Mialaret, G. 2004. *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Coll. Que sais-je? Paris. Presses universitaires de France. 127 p.
- Moreau, M.-L. 1999. «Pluralité des normes et des appartenances. Convergences et divergences en situation pédagogique». *Terminogramme*, no 91-92. p 41-63.
- Moreno, J., M. et C., Pérez Basanta. 2009. «Developing conversational competence through language awareness and multimodality: the use of DVDs.» *ReCALL*, vol. 21, no 3, p. 283-301. En ligne.
<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=6041868&jid=REC&volumeId=21&issueId=03&aid=6041860> consulté le 2010-08-27

- Mougeon, F. 1995. *Quel français parler? Initiation au français parlé au Canada et en France*. Toronto: Éditions du Gref. 197 p.
- Mougeon, R., T. Nadasdi et K. Rehner. 2002. «État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE». *Acquisition et Interaction en Langue étrangère, revue semestrielle de l'association Encrages*, no 17, p. 7-50. En ligne. <http://aile.revues.org/document847.html> consulté le 2010-04-10
- Nadasdi, T., R. Mougeon, et K. Rehner. 2005. «Learning to Speak Everyday (Canadian) French». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 61, no 4, p. 543-563.
- Nadasdi, T., R. Mougeon, et K. Rehner. 2008. «Factors Driving Lexical Variation in L2 French: A variationnist study of automobile, auto, voiture, char and machine». *Journal of French Language Studies*, vol. 18, no 3. p. 365-381.
- O'Bryan, A. et V. Hegelheimer. 2009. «Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development.» *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, vol. 12, no 1. p. 9-38. En ligne. <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/article/view/296/401> consulté le 2010-08-26
- O'Connor Di Vito, N. 1991. «Incorporating Native Speaker Norms in Second Language Materials». *Applied Linguistics*, vol. 12, no 4, p. 383-395.
- Olivencia, R. 2008. *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal*. Mémoire de maîtrise en linguistique. Montréal. Université du Québec à Montréal. 156 p.

- Ostiguy, L. 2005. « La maîtrise de la norme du français parlé dans l'enseignement et les médias : constats et perspectives ». In *Le français au Québec les nouveaux défis*, sous la dir. de A. Stefanescu et P. Georgeault. Montréal. Conseil supérieur de la langue française. Fides. 622 p.
- Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais, et M. Lebrun. 2005. *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Montréal. Office québécois de la langue française, coll. « Suivi de la situation linguistique » Étude 4. 56 p.
- Ouellet, A. 2007. *Processus de recherche une introduction à la méthodologie de la recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 276 p.
- Ouellon, C., et J. Dolbec. 1999. « La formation des enseignants et la qualité de la langue ». *Terminogramme*, no 91-92, p. 5-20.
- Paveau, M.-A. 2008. «La langue sans classes de la grammaire scolaire». *Le français aujourd'hui*, vol. 3, no 162, p. 29-40.
- Poisson, E. 2002. « Français en usage au Québec et dictionnaires » in *Le français une langue à apprivoiser*, sous la dir. de C. Verreault, L. Mercier, et T. Lavoie. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 111 p.
- Poulin Mignault, H. et G. Six. 1990. *Le français au Québec*. Montréal. Sodilis. 1 livre et 4 cassettes.
- Puren, C. 2006. « Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : L'exemple de la problématique interculturelle » In : *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* Sous la dir. de

- Collès, L., J.-L. Dufays et F. Thyron. Cortil-Wodon Belgique : Editions modulaires européennes. Collection Proximités Didactique. 149 p.
- Regan, V. 2002. «Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu». *Acquisition et Interaction en Langue étrangère, revue semestrielle de l'association Encrages*, no 17, p. 7-50. En ligne. <http://aile.revues.org/document847.html> consulté le 2010-04-10.
- Rehner, K., R. Mougeon, et T. Nadasdi. 2003. «The Learning of Sociolinguistic Variation by Advanced FSL Learners. The Case of Nous versus On in Immersion French». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 25, no 1. p. 127-156.
- Reinke, K. 2005. *La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques*. Montréal : Office québécois de la langue française, coll. « Suivi de la situation linguistique » Étude 6. 61 p.
- Rühlemann, C. 2008. «A Register Approach to Teaching Conversation : Farewell to Standard English? ». *Applied Linguistics*, vol. 29, no 4, p. 672-693.
- Salien, J.-M. 1998. «Quebec French: Attitudes and Pedagogical Perspectives». *The Modern Language Journal*, vol. 82, no 1, p. 95-102.
- Savoie-Zajc, L. 2009. «L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Sous la dir. de B. Gauthier. Québec : Presses de l'Université du Québec. 529 p.
- Table responsable de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. 2007. *Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des personnes immigrantes adultes*. Québec. 28 p. En ligne.

http://treaqfp.qc.ca/106/PDF/Historique_francisation_25sept07_final.pdf consulté le 2012-02-02.

Tousignant, C. 1987. *La variation sociolinguistique modèle québécois d'analyse*. Québec. Presses de l'Université du Québec. 248 p.

Tremblay, L. 1990. «Attitudes linguistiques et perception sociale de variables phonétiques». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 9, no 3. p. 197-221.

University of North Carolina at Chapel Hill, 1990. «Improving Multiple Choice Questions», *Center for Teaching and Learning*, no. 8. En ligne. <http://cfe.unc.edu/pdfs/FYC8.pdf> Consulté le 2012-02-10.

Valderrama B. V., 2007. *Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005*. Québec: Conseil supérieur de la langue française. 45 p.

Valdman, A. 2000. «Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis». *The French Review*, vol. 73, no 4, p. 648-666.

Valdman, A. 2003. «The Acquisition of Sociostylistic and Sociopragmatic Variation by Instructed Second Language Learners: The elaboration of Pedagogical Norms», In *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker. Issues in Language Program Direction, A series of Annual Volumes*. American Association of University Supervisors, Coordinators, and Directors of Foreign Language Programs. Boston. Blyth Carl ed. 301 p.

Vermette, M., et M. Jacquet, sous la dir. de Marie McAndrew. 2000. *Éducation à la citoyenneté et adultes nouveaux arrivants: l'expérience québécoise*. Montréal. Centre Métropolis du Québec Immigration et métropoles. 76 p.